

# MASTEROPPGAVE

Læreres opplevelser og erfaringer med transspråklig undervisning i andrespråksopplæringen

*Anne Maren Nohr Moth*

*Våren 2021*

*Masterstudium i norsk i skolen  
Avdeling for lærerutdanning*



## Forord

Dette siste året av utdannelsen har vært intenst, men veldig lærerikt for min profesjon som lærer i norsk som andrespråk. Både arbeids- og studiehverdagen ble snudd på hodet som et resultat av koronapandemien. Likevel er jeg takknemlig for at jeg fikk skrive oppgaven jeg har ønsket å skrive siden jeg kom over teorien om transspråking fra da jeg skrev bacheloroppgave. Jeg har siden den gang ønsket å skrive en oppgave om lærerstyrt transspråking, og nå har jeg endelig kommet i mål.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder, Åshild Søfteland. Takk for all hjelp, støtte og veiledning du har gitt meg underveis i prosessen. Ditt engasjement og hyppige tilbakemeldinger har inspirert meg til å jobbe med prosjektet. I den forbindelse vil jeg også rette en takk til masterstudiet *norsk i skolen* ved Høgskolen i Østfold som lot meg gjennomføre en studie om norsk som andrespråk. Jeg er veldig takknemlig for at dere bidro til å inspirere desto mer for andrespråksdidaktikk gjennom emnet om flerspråklighet. Det har vært en god læringsprosess å få jobbe med denne masteroppgaven.

Til slutt vil jeg rette en takk til alle mine nærmeste som har støttet meg underveis i hele prosessen.

Jeg tar fullt og holdent eget ansvar for eventuelle feil og mangler som fremkommer i oppgaven.

Anne Maren Nohr Moth

Mars 2021

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning .....</b>	<b>2</b>
1.1 Bakgrunn for studien og forskningsspørsmål .....	2
1.2 Studiens oppbygning .....	5
<b>2.0 Overordnet teori.....</b>	<b>6</b>
2.1 Tre syn på flerspråklighet .....	6
2.2 Transspråking i skolen .....	10
2.3 Et kritisk blikk på transspråking som teori .....	16
2.4 Transspråking i læreplanene.....	19
<b>3.0 Vitenskapsteoretiske og metodiske valg .....</b>	<b>22</b>
3.1 Bakgrunn for valg av metode .....	22
3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju .....	22
3.1.2 Utvalg.....	23
3.1.3 Pilotintervju og gjennomføring av intervjuene .....	24
3.1.4 Lydopptak og transkribering .....	25
3.2 Fortolkning og analyse .....	26
3.3 Etiske overveielser.....	27
3.4 Reliabilitet, validitet og overførbarhet .....	28
<b>4.0 Presentasjon av empiri og resultater med diskusjon.....</b>	<b>31</b>
4.1 Presentasjon av intervjupersonene Ane, Belinda og Cecilie.....	31
Ane fra skole A.....	31
Belinda fra skole B.....	32
Cecilie fra skole C .....	32
4.2 Lærernes beskrivelse av lærerstyrt transspråking.....	33
4.2.1 Inndeling i homogene par .....	33
4.2.2 Å skape et transspråkingsrom gjennom å legge opp til transspråkingsstrategier .....	36
4.3 Lærernes opplevelser av elevstyrt transspråking.....	40
4.3.1 Elevenes avhengige transspråkingsstrategier .....	40
4.3.2 Lærernes vurderinger av elevenes selvregulerte kompetanse .....	43
4.4 Optimale undervisningsmetoder .....	46
4.5 Min vurdering av en optimal transspråklig undervisning .....	48
<b>5.0 Konklusjon og avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>51</b>
5.1 Elevene benytter ulike transspråkingsstrategier .....	51
5.1.1 Elevenes selvregulering .....	52
5.2 Transspråkingsrom .....	53
5.3 Refleksjon og forslag til videre forskning.....	56
<b>Sammendrag .....</b>	<b>59</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>60</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>67</b>
Vedlegg 1: Relevans for virket som lærer .....	68
Vedlegg 2: Tematisk intervjuguide .....	69
Vedlegg 3: Samtykkeerklæringsskjema .....	72
Vedlegg 4: Godkjennelse og kvittering fra Norsk senter for forskningsdata.....	75

## 1.0 Innledning

Dette er en masterstudie ved Høgskolen i Østfold. I denne studien undersøker jeg tre læreres oppfatninger og opplevelser av transspråking i andrespråksopplæringen. Transspråking handler om at elevene kan dra veksler på hele sitt språklige repertoar i skolehverdagen, for å få større forståelse i undervisning og samhandling (García & Wei, 2019). Innledningen skal presentere studiens faglige formål gjennom å gi et innblikk i bakgrunn for studien og forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil oppgavens oppbygning og struktur bli skissert.

### 1.1 Bakgrunn for studien og forskningsspørsmål

Svært mange av oss kan mer enn ett språk, og vi kommer i kontakt med mennesker som snakker andre språk enn oss selv gjennom arbeid, reising og kulturelle opplevelser. Allerede ved skolestart skal alle elever begynne å lære engelsk, og på ungdomsskolen lærer mange et fremmedspråk (Haukås, 2018a). I tillegg til opplæring i engelsk og annet fremmedspråk, har antall innvandrere og barn av innvandrere økt de siste tiårene. Dessuten har det kommet et stort antall flyktninger og asylsøkere fra områder med krig og konflikt, blant annet Eritrea, Somalia, Irak, Afghanistan og Syria (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 16). Det språklige mangfoldet har økt i Norge siden 1970-årene, og i Osloskolen er det registrert mer enn 220 språk (Dewilde i García & Wei, 2019, s. 7). Et viktig mål for norsk skole er å optimalisere lærings- og utviklingspotensialet for alle elever, også de som har en annen språklig og kulturell bakgrunn enn den tradisjonelt norske (Skrefsrud, 2015). Haukås (2018a) understreker at norske elever er svært språkrike fordi de blir eksponert for flere ulike språk og språklige trekk i hverdagen, og hun hevder derfor at alle elever i norsk skole er flerspråklige. Samtidig anerkjenner norsk språkpolitikk et ansvar for å styrke det språklige mangfoldet i Norge, noe som også innebærer den "(fler)språklige kompetansen som nordmenn med innvandrerbakgrunn bringer med seg", og ikke kun behovet for høy kompetanse i engelsk, tysk, fransk og spansk (Sollid, 2019, s. 1). Den vanlige antakelsen om at bare målspråket (norsk) skal benyttes i språkopplæringen betviles stadig mer etter hvert som globaliseringen fører til større bevegelse av mennesker og informasjon (García & Wei, 2019). For å kunne imøtekomme globaliseringen på en god måte understreker Stortingsmelding 25 *Humaniora i Norge* at det er behov for mer forskningsbasert kunnskap om norsk som andrespråk, og

fremhever at det er ”et stort kunnskapsbehov knyttet til språklige og kulturelle sider ved integrering” (Kunnskapsdepartementet, 2017).

*Transspråking*, slik dette er beskrevet i García & Wei (2019), baserer seg på en forståelse om at alle har et bredt språklig repertoar som man bruker for å kommunisere effektivt i den situasjonen man står ovenfor. I den forbindelse innebærer transspråking at man kan dra veksler på flere språk og språklige trekk i en og samme situasjon. Det som tidligere i språkvitenskapen har vært ansett som atskilte systemer, forstås gjennom et transspråkingsperspektiv som et felles system som man bruker for å kommunisere både skriftlig og muntlig. Transspråking er både en handling og en didaktisk metode (Haukås, 2018a). *Transspråking som handling* omhandler at eleven benytter ulike deler av det språklige repertoaret for å gjøre seg forstått, for å kommunisere med andre og for å oppnå språklig effekt. *Transspråking som didaktisk metode* innebærer at eleven får bruke hele den samlede språkkompetansen for å lære. Dette vil bli ytterligere redegjort for under transspråking som pedagogikk i kapittel 2.2.

I et transspråkingsperspektiv er alle de språklige ressursene som elevene bringer med seg til klasserommet interessante. Dewilde (2015) viser i sin studie: ”Ja wallah. No problem janem Nargis Noori” til elever som drar veksler på et omfattende språklig repertoar som blir brukt for å kommunisere mest mulig effektivt i språklige situasjoner. Dewilde følger elevene både i klasserommet, men også utenfor skolesettinger, slik som på sosiale medier. I eksemplene viser Dewilde (2015) til ungdommenes bruk av både norsk, arabisk, dari, litauk og spansk. Hun påpeker at selv om læreren ikke nødvendigvis forstår språkene, er det likevel viktig at språkblanding anerkjennes slik at elevene får brukt hele sitt språklige repertoar i undervisningen. Transspråking forstås ikke bare som kognitive aktiviteter hos den enkelte elev, men går ut på å skape mening gjennom både sosiale og kognitive aktiviteter, slik som i omtalen av transspråking som handling (García & Wei, 2019; Haukås, 2018a). Med bakgrunn i dette vil transspråking ta hensyn til sosiale konstruksjoner som taleren opererer innenfor.

Formålet med min mastergradsavhandling er å bidra med kunnskap om hvordan man kan bedrive en mest mulig effektiv, inkluderende og lærerik andrespråksopplæring, som både bidrar til at elevene lærer norsk slik at de kan uttrykke seg i demokratiske prosesser og forberede seg på arbeidsliv, samtidig som de opplever språklig selvtilit, kulturforståelse og et inkluderende felleskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs. I den forbindelse er det

vesentlig at andrespråksopplæringen bidrar til å ivareta elevens likeverdighet, at de opplever respekt for mangfold og at ulikheter anerkjennes og verdsettes (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Samtidig understreker Stortingsmelding 23 *Språk bygger broer* at skolen er en nøkkelinstitusjon for å realisere politikken om norsk som samfunnsbærende språk og for å ivareta språklig mangfold: ”En helhetlig språkpolitikk omfatter den totale språksituasjonen i landet, med vekt på norskspråklig og flerspråklig mangfold...[...]Alle språk [...] har sitt individuelle særpreg og verdi, og alle er like tjenlige uttrykksmidler for dem som bruker dem” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 7-8).

Gjennom min profesjon som lærer i andrespråksopplæring har jeg over lengre tid hatt et ønske om å bidra til at elevene opplever at deres språklige ressurser blir verdsatt, samtidig som at undervisningen legger opp til at de kan benytte seg av de språklige ressursene de har i andrespråksopplæringen. I den sammenheng har jeg tidligere skrevet en bacheloroppgave om særskilt norskopplæring i grunnskolen og ei semesteroppgave som undersøkte elevstyrte transspråkingsstrategier gjennom samtaler og innleveringer fra to elever med kort botid i videregående opplæring. Jeg ble spesielt inspirert av at elevene kunne benytte transspråkingsstrategier for å lære både språklig og faglig. Strategiene legger opp til å la elevene bruke alle sine språklige ressurser i innlæringen av andrespråket (García & Wei, 2019). Dette ga mersmak og derfor valgte jeg å skrive om transspråking i skolen sett ifra tre erfarne læreres perspektiv. Jeg ønsket å undersøke transspråking sett i fra lærerens perspektiv fordi jeg ville få et innblikk i hvordan jeg kan bedrive en god andrespråksopplæring som kan sees i lys av teorien om transspråking.

Denne studien vil primært undersøke hvilke transspråkingsstrategier som læreren legger opp til i undervisning, og hvilke opplevelser og erfaringer læreren har med de ulike strategiene i en transspråklig undervisning. I den sammenheng er det interessant å undersøke om lærerne opplever at elevene er selvregulerte i arbeidet med transspråkingsstrategier, noe som kan sees i forbindelse med García & Kanos (2014) forskning om *avhengig* og *uavhengig* transspråking, samt selvregulering som prinsipp for læring, utvikling og dannelse i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 11). Dette vil bli redegjort for ytterligere under overordnet teori i kapittel to. I studien vil det forekomme et skille mellom *elevstyrt transspråking*, som går ut på metoder og strategier som elevene både bruker bevisst og ubevisst for å skrive og snakke på andrespråket, og *lærerstyrt transspråking*, som læreren bruker i planlegging og

gjennomføring av undervisning. I sistnevnte legger læreren opp til ulike transspråkingsstrategier som eleven kan benytte i innlæringen, eller ber elevene aktivt om å bruke transspråkingsstrategier de kan. I forbindelse med denne studien har jeg utformet følgende forskningsspørsmål:

*Hvordan opplever lærere transspråking i andrespråksopplæringen?*

## **1.2 Studiens oppbygning**

Kapittel to omhandler teori og tidligere forskning. I dette kapittelet vil studiens teoretiske grunnlag redegjøres for, samtidig som det vil bli rettet et kritisk sideblikk mot teorien om transspråking. I sammenheng med studien min vil jeg understreke at det ikke er mye forskning på transspråking i nordisk didaktisk sammenheng. I den forbindelse vil jeg henholdsvis basere teorien på internasjonal forskning med hovedvekt på García & kolleger. Samtidig vil jeg hente frem relevante funn fra en svensk studie (Torpsten, 2018), en svensk bachelorstudie (Palmborg, 2018) og en norsk masterstudie (Roland, 2020) som i stor grad kan sees i lys av min oppgave. Videre vil kapittel tre omhandle de metodologiske overveielser som er gjort i studien. I kapittel fire vil studiens funn bli presentert og analysert med utgangspunkt i forskningsspørsmålet, og i lys av tidligere forskning og studiens teoretiske ståsted. Avslutningsvis, i kapittel fem, vil jeg trekke frem de mest sentrale funnene i studien. I dette kapittel vil forslag til videre forskning også bli presentert.

## 2.0 Overordnet teori

For å få innsikt i transspråking og på hvilken måte denne teorien kan påvirke elevers, primært minoritetsspråklige, bruk av språk og språklige praksiser i undervisningssituasjoner, vil jeg redegjøre for tre syn på flerspråklighet med utgangspunkt i språkvitenskapelig og språkdidaktisk forskning. Etter denne redegjørelsen vil kapittelet omhandle transspråking i skolen gjennom lærerstyrt og elevstyrt transspråking. Teorien om transspråking i skolen er i stor grad tilrettelagt opp mot det lærerne beskriver at de gjør og opplever at elevene gjør. Avslutningsvis blir det presentert et kritisk sideblikk på teorien om transspråking.

### 2.1 Tre syn på flerspråklighet

Internasjonal forskning bruker gjerne begrepet *tospråklighet* (bilingualism) hvor nordisk forskning erstatter begrepet med *flerspråklighet*. I tråd med Dewildes (i García & Wei, 2019, s. 17) beskrivelse av hvordan termen blir brukt av de fleste norske forskere, vil jeg også benytte termen flerspråklighet der García & Wei bruker termen tospråklighet. Innledningsvis beskrev jeg Haukås (2018a) sitt syn på at alle elever i norsk skole er flerspråklige. I den forbindelse vil jeg understreke at jeg anerkjenner dette, men begrenser flerspråklighet i denne oppgaven til å gjelde de minoritetsspråklige elevene i norsk skole, ettersom det er opplæringen til disse elevene som jeg ber lærerne reflektere rundt i denne masterstudien. Termen *andrespråk* avgrenses til å gjelde språk som en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk, her forstått som norsk (García & Wei, 2019; Monsen & Randen, 2017). *Morsmål* brukes om språket som snakkes i barnets hjem (Monsen & Randen, 2017). Videre vil jeg redegjøre for tre ulike tilnærminger til analyser av flerspråklighet, nemlig en *parallel*, *dialogisk* og *dynamisk* forståelse av begrepet.

Tidligere språkforskning har hatt ulike tilnærminger til flerspråklighet, og det har vært ulike forståelser for hvordan termen språk kan bli forstått (García & Wei, 2019). Torpsten (2018) beskriver at: "For a long time language education and immersion programs have been kept apart, and languages have been learned one at a time". Gjennom en parallel tilnærming til flerspråklighet regner man "*hvert språk som adskilte systemer som ikke har noe med hverandre å gjøre*" (Monsen & Randen, 2017, s. 38). En slik forståelse bygger på at språk er autonome, og at de ikke brukes aktivt for å lære seg et annet språk. I en parallel tilnærming forstås det ikke som at kompetanse i flere ikke-vestlige språk har en akademisk eller



samfunnsmessig verdi (García & Wei, 2019). Ut ifra en slik forståelse vil ikke elever kunne dra nytte av morsmålet sitt i opplæringen av andrespråket. Denne tilnærmingen er lite fremtredende offisielt i norsk skole i dag, noe som både kommer frem gjennom læreplanene i norsk og Opplæringsloven §2-8 og §3-12 som legger opp til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring som støtte i andrespråksopplæringen (Forskrift til Opplæringsloven, §2-8 og §3-12, 2012). Videre presenterte Cummins (1984) et nytt perspektiv, omtalt som en dialogisk tilnærming til flerspråklighet. Teorien går ut på at språkene ikke kan sees uavhengig av hverandre, og han anerkjenner derfor at man kan kodeveksle mellom de ulike språklige systemene. Kodeveksling er vekslingen mellom ulike språk i en bestemt kommunikativ situasjon, hvor man veksler mellom ord, uttrykk og grammatiske systemer på flere språk (Wei, 2018a, MacSwan, 2017). Denne tilnærmingen viser til en felles underliggende språkevne som gir elevene bedre forutsetninger for å lære seg andrespråket gjennom å overføre språklig praksis fra det ene språket til det andre, kjent som Common Underlying Proficiency, heretter omtalt som CUP. Disse to tilnærmingene forstås ut ifra en monoglossisk forståelse, noe som innebærer å anse ulike språk som systemer som er skilt fra hverandre (García & Wei, 2019). Både en parallell og dialogisk tilnærming til flerspråklighet har en forståelse av at ulike språk representerer ulike systemer, og skiller seg ut fra den transspråklige forståelsen som denne mastergradsavhandlingen vil ta for seg.

Transspråking skiller seg ut fra de tidligere forståelsene av språk, ettersom teorien bygger på at alle har ett språkrepertoar, hvor taleren strategisk velger fra språkrepertoaret for å kommunisere effektivt og automatisk i den situasjonen man står ovenfor. En effektiv og automatisk samhandling innebærer at alle språklige ressurser er tilgjengelige i kommunikasjonen, og man benytter den språklige ressursen som man anser som mest hensiktsmessig i den situasjonen man står ovenfor. Dette innebærer at transspråking handler om at elevene kan dra veksler på hele sitt språklige repertoar, og i en slik forståelse kan elevene bruke flere språk for å få større forståelse i undervisning og samhandling (García & Wei, 2019). Et slikt perspektiv baserer seg på en heteroglossisk ideologi om at språk forstås som dynamiske (Bakhtin i García & Wei, 2019). García (2009) fremhever at i en transspråklig tilnærming (først omtalt som dynamisk forståelse i García, 2009) vil man ikke forstå språk som atskilte systemer, men heller språking mellom systemer. Denne tilnærmingen står i motsetning til tidligere språkvitenskapelige syn om at språk er atskilte systemer (jf. parallell og dialogisk tilnærming til flerspråklighet).

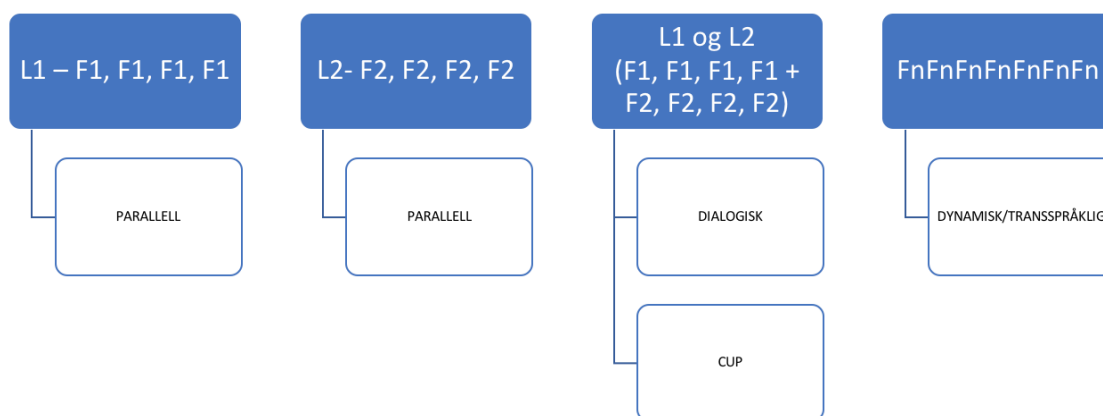
A.L. Becker (1988, s. 21) introduserte begrepet *språking* (linguaging) gjennom å utvikle det han kaller en partikulær lingvistikk. Med partikulær lingvistikk mener han at språket ikke bare er et system av regler eller strukturer, men noe vi bruker i en uendelig prosess ettersom vi lagrer dem, former våre erfaringer, henter dem frem igjen og kommuniserer dem på nytt i en annen sammenheng. Språking både former og formes av konteksten. Dermed kan man understreke at språk er mobile ressurser eller praksiser innenfor sosiale, kulturelle, politiske og historiske kontekster. Alle språkere vurderer språkrepertoaret ut ifra de ulike situasjonene de er en del av, og avgjør hvilket språk eller deler av språk eller språklige varianter de opplever som hensiktsmessige å benytte seg av. I stedet for begrepet språking vil denne avhandlingen benytte begrepet transspråking, fordi språking alene ikke kan fungere som et egnet nok begrep ettersom det ikke dekker de mangfoldige flerspråklige praksisene (García & Wei, 2019). Kramsch (2009, s. 99) beskriver at flerspråklige kan benytte seg av ”flere betydningsskapende modaliteter enn ett enkelt symbolsystem”. Dette innebærer at transspråking går utover de syntaktiske og grammatiske strukturene (ett symbolsystem) til å gjelde et transsemiotisk system som innebærer alle meningsskapende tegn (García & Wei, 2019, s. 58).

Semiotikk omhandler læren om tegnsystemer, og har røtter tilbake til grunnleggelsen av moderne språkvitenskap som plasseres innenfor studiet om tegnsystemer i samfunnet gjennom Ferdinand de Saussure (Culler, 1976; Skovholt & Veum, 2014). Halliday (1978) presenterte teorien om *sosialsemiotikk* som går ut på at tegnsystemene først tillegges mening i en sosial kontekst. I følge Halliday foregår all meningsskaping i en sosial kontekst, og derfor må all meningsskaping studeres i forbindelse med den sosiale konteksten. I stedet for begrepet *tegn* bruker forskerne innenfor sosialsemiotikken begrepene *semiotiske ressurser*, noe som er i tråd med forståelsen til García & Wei (2019) om at det transsemiotiske systemet består av alle meningsskapende tegn. Dette innebærer at taleren velger meningsskapende trekk og kombinerer dem fritt for å oppnå størst mulighet for å skape mening. Derfor innebærer et transsemiotisk system både et språklig repertoar, men også andre meningsskapende semiotiske ressurser som skiller seg fra de tradisjonelle tegnene (bokstaver) (García & Wei, 2019). Eksempelvis erstatter ofte emoji'er den grammatiske statusen til ordet (bokstavene). Ofte gir emoji'en uttrykk for følelser som erstatter ordene, og åpner derfor opp for mangfoldige og komplekse kommunikasjonsressurser (García & Wei, 2019; Dewilde, 2017). Dermed innebærer andre meningsskapende ressurser alt fra bokstaver til farger, emoji's, gester, lyder og til multimodale tekster som tegninger, reklamer og filmer.

Et viktig poeng som kommer til uttrykk i sosialemiotikken, og i beskrivelsene til García & Wei (2019) om et transsemiotisk system, er at all mening blir skapt gjennom sosial samhandling. Derfor er det viktig at taleren får velge fritt fra hele sitt transsemiotiske system i samhandling i en spesifikk kontekst. Slik sett er alle transspråkere fordi vi alle bruker de semiotiske og språklige ressursene vi har tilgang til på strategiske måter for å kommunisere. Kress og van Leeuwen (2001) redegjør for *multimodal sosialemiotikk*, hvor man både fokuserer på tegn i alle former, på de som produserer tegnene og på den sosiale sammenhengen der disse tegnene blir produsert. Tegnsskaperne kan produsere mening ved å benytte seg av forskjellige modaliteter som ikke forekommer isolert sett, men alltid gruppert sammen med andre. Med dette utgangspunktet forstås ikke transspråking bare som kognitive aktiviteter hos den enkelte elev, men går ut på å skape mening gjennom sosiale og kognitive aktiviteter (jf. kapittel 1.1). García & Wei (2019, s. 35) hevder at transspråking utvider individenes repertoar av semiotiske praksiser, og forandrer dem til dynamiske mobile ressurser som kan tilpasse seg globale og lokale sosiolingvistiske situasjoner. Ut ifra en heteroglossisk forståelse fokuserer man ikke på hvordan språket er lagret i hjernen, og hvordan man kan overføre noe kunnskap fra det ene språket over til det andre språket, men hvordan komplekse språklige praksiser som transspråkeren engasjerer seg i, slik som sosiale aktiviteter, påvirker hvordan man samhandler.

Figuren nedenfor illustrer de tre nevnte tilnærmingene til flerspråklighet. L1 representerer språk en og L2 representerer språk to. I den parallelle tilnærmingen er disse illustrert fra hverandre ved at de forstås som autonome språk som ikke kan dra vekslers på hverandre i samme kommunikasjonssituasjon. Dette vil si at den flerspråklige ikke tar utgangspunkt i L1 i opplæringen og innlæringen av L2. Den dialogiske tilnærmingen baserer seg på Cummins (1984) tidligere omtalte CUP, som baserer seg på en felles underliggende språkevne som viser at man kan dra nytte av L1 i opplæringen og innlæringen av L2. Sistnevnte i figuren viser til den transspråklige tilnærmingen fremstilt ved García (2009, s. 45) gjennom dynamisk (transspråklig) forståelse av flerspråklighet, som viser til at det finnes ett felles språkssystem med trekk som er gjennomgående integrert. I den forbindelse er ikke L1 og L2 skissert i den siste modellen, ettersom den transspråklige tilnærmingen legger bort CUP og integrerer språkpraksiser i språkinnlæringen som person (García & Wei, 2019, s. 94; Wei, 2011, s. 1224). Dette innebærer at språkinnlæringen legger til språkpraksiser i et allerede eksisterende repertoar som er tilgjengelig for transspråkeren. I følge García & Wei (2019) kan ikke

flerspråklige elever få kunnskap på en annen måte enn gjennom allerede eksisterende språkpraksiser som de kjenner til fra før.



Figur 1.1 Min figur etter García & Wei (2019, s. 32).

L= språkssystem

F= Språklig trekk

Det eksisterer mange ulike tilnærminger til flerspråklighet, og noe som blant annet skyldes ulike oppfatninger om hva et språk er, men i denne mastergradsavhandlingen vil transspråking fungere som bakenforliggende teori slik den blir beskrevet i dette kapittelet.

## 2.2 Transspråking i skolen

Transspråking har lenge vært brukt i kommunikasjon, blant annet gjennom naturlig transspråking, som omhandler at språkere ubevisst benytter seg av flere mangfoldige språklige ressurser i samhandling med andre (Bhatia & Ritchie, 2004; García & Wei, 2019 s. 105). Wei (2018b) trekker frem at termen *transspråking* opprinnelig var ment som en oversetter av Williams (1994) term *trawsieithu*, som ble brukt for å beskrive den pedagogiske praksisen som Williams observerte på Wales, hvor elevene kunne veksle mellom engelsk og walisisk i opplæringen. Elevene kunne for eksempel bli bedt om å lese på engelsk og skrive på walisisk, noe som minner om de transspråkingsstrategiene som vil bli presentert i denne oppgaven. Williams (1994 i Wei, 2018b) viste at en slik måte å legge opp undervisningen på, bidro til at elevene fikk brukt alle sine språklige ressurser på en hensiktsmessig måte i undervisningen. Innledningsvis ble dette omtalt som transspråking som handling, hvor denne formen for transspråking er initiert av elevene selv (jf. kapittel 1.1). De seneste årene har

transspråking fått en økt oppmerksomhet innen forskning og utdanning (García & Wei, 2019; Haukås, 2018a). Transspråklig pedagogikk og transspråking som didaktisk metode handler om å anerkjenne elevenes allerede eksisterende språkpraksiser, og bygge videre på disse språkpraksisene for å utvikle ny innsikt og forståelse (García & Wei, 2019; Haukås, 2018a). Michaels (2005 s. 137) fremmer at transspråklig pedagogikk innebærer *utnyttelse*, det vil si *med hensikt* og samtidig å flette sammen elevenes språklige repertoar og se dem som en styrke. På den måten kan elevene benytte alle sine språklige og semiotiske ressurser for å lære. Williams (2012) presenterer dette som *offisiell transspråking*, og definerer dette gjennom de transspråklige praksisene som legger til rette for transspråklige aktiviteter i klasserommet. Denne formen for transspråking innebærer at læreren utarbeider og organiserer undervisningen gjennom at elevene får utnyttet deres språklige repertoar (García & Wei, 2019). Dette åpner opp for at det ikke bare er majoritetsspråket som skal benyttes i undervisningen, noe Cummins (2007) fremhever som en tendens blant mange skoler.

I andrespråksopplæringen er både faginnhold og språklæring integrert, noe som vil si at det er et mål om at elevene skal benytte sine komplekse språkpraksiser og ressurser for meningsskaping både ved det faglige innholdet og i utviklingen av det språklige (García & Wei, 2019). García & Kano (2014) presiserer at transspråking i opplæringssammenheng er:

En prosess som elever og lærere bruker for å delta i en kompleks diskursiv praksis som omfatter alle språkpraksisene til elevene, for å utvikle nye språkpraksiser og opprettholde gamle, for å bringe videre kunnskaper og for å gi stemme til nye sosiopolitiske realiteter ved å stille spørsmål ved manglende språklig likeverd (norsk oversettelse, s. 261).

Canagarajah (2011) mener at det er viktig at læreren gjør elevene bevisste på deres transspråklige praksiser. Dette kan gjennomføres ved at læreren stiller spørsmål som bidrar til at elevene må evaluere egne språkpraksiser, noe som igjen medfører at de får en metakognitiv bevissthet over hvilke strategier de bruker, når de bruker dem og om de fungerer. Dette kan bidra til å gjøre elevene mer selvregulerte i undervisningen, slik at de bruker de transspråkingsstrategiene som er hensiktsmessige i konteksten de står ovenfor. Videre understreker han (2013, s. 8) at lærere ofte er usikre på hvordan de kan innføre en transspråklig tilnærming i klasserommet. I den forbindelse poengterer han at læreren kan benytte seg av de strategiene som allerede er tilgjengelige i klasserommet gjennom elevenes allerede innlærte strategier, og læreren trenger ikke alltid å være den som introduserer nye

transspråkingsstrategier for elevene. Gjennom refleksjon og diskusjon om språklæring og strategier som elevene benytter i undervisningen, vil elevene kunne få økt språklæring og bedre læringsstrategier (Haukås, 2014). Dette innebærer at læreren må legge opp til at elevene bruker tid på å reflektere over egne transspråkingsstrategier. Dette understrekes ytterligere ved Hattie & Timperley (2007) som fremhever at elever med lav faglig kompetanse har et større behov for lærerveiledning for å bli selvregulerte, enn elever med høy faglig kompetanse.

García & Wei (2019) vektlegger hvordan lærere kan legge til rette for transspråklige aktiviteter i klasserommet, og omtaler dette som *lærerstyrt transspråking*. Dette innebærer aktiviteter som læreren har planlagt og strukturert som utgangspunkt for undervisningen. Lærerstyrt transspråking kan sees i lys av Williams' (2012) beskrivelse av offisiell transspråking. García & Wei (2019) trekker frem at læreren burde opprette homogene par som kan støtte hverandre i opplæringen, la elevene skrive ned alle tankene sine på morsmålet før de skriver på andrespråket, lese skjønnlitteratur på morsmålet for deretter å skrive om det på andrespråket og sammenlikne ord og uttrykk med morsmålet for å bygge opp evnen til å bruke transspråking og øke den metalingvistiske bevisstheten. Elevene kan også bruke oversettelsesstrategier gjennom ordbøker, diskutere, argumentere og samarbeide om prosjekter (Manyack, 2004; García & Wei, 2019). Dette bidrar både til å styrke det dominerende språket (andrespråket), samtidig som at det styrker det ikke-dominerende språket (morsmålet). Baker (2011, s. 289) beskriver at: "Det å lese og diskutere et fag på ett språk og så skrive om det på et annet språk, innebærer at stoffet må håndteres og fordøyes". En viktig side av transspråking i klasserommet er at elevene ikke begrenses til å lære gjennom enspråklige praksiser. Læringen til elevene blir optimalisert hvis de får lov til å benytte alle sine eksisterende språkpraksiser, og læring er en prosess og ikke et produkt (Hornberger, 2005; García & Wei, 2019). Videre presiserer García & Wei (2019) at det er viktig at læreren legger opp til stor frihet med måter å arbeide med oppgaver på, og at man skaper rom for å dele erfaringer, kunnskaper, oppgaveformuleringer, perspektiver og forståelser av temaer.

Torpsten (2018) undersøkte hvordan flerspråklige elever i Sverige oppfatter og bruker transspråkingsstrategier. I studien beskriver hun en lærer som har introdusert transspråking i klasserommet etter García (2009). Torpsten innhenter data fra klasseromsaktivitetene, tekstene og bildene som er produsert av 11 år gamle elever og deres lærer. Elevgruppen består både av de som er født og oppvokst i Sverige, og elever som har kort botid. Torpsten (2018)

påpeker at: "The most favorable situation is if the teachers organize lessons and use teaching strategies that lead to learning settings where pupils feel accepted by their teachers and are included in the class's teaching community". I studien viser hun at offisiell, lærerstyrt transspråking har god effekt i undervisning gjennom å oppfordre elevene til å bruke morsmålet i klasserommet. Elevene i studien opplevde å få et positivt forhold til eget morsmål, og dermed et økt læringsutbytte.

Et viktig poeng for Wei (2011) er at transspråkingen skal bygge på et *transspråkingsrom*, som minner om *a thirdspace* presentert av Soja (1996). Transspråkingsrommet kjennetegnes av at flerspråklige samler alle sine språklige og kulturelle praksiser i en klasseromssituasjon. Gjennom at de samhandler med hverandre, åpner transspråkingsrommet opp for å frigjøre elevene fra tidligere språknormer med språklige tegn (bokstaver) til et system som innebærer alle meningsskapende tegn hvor det ikke er noen (språklige) regler for hvordan samhandlingen skal foregå. Dette innebærer at elevene kan samhandle ut ifra sitt transsemiotiske system (jf. kapittel 2.1). En annen side av transspråkingsrommet er at det videre åpner opp for et mer åpent, demokratisk og sosialt relevant perspektiv som igjen kan gi innsikt i hvordan mennesker tenker, og hvorfor de tenker slik de gjør. Med dette utgangspunktet kan man se transspråkingsrommet i lys av Torpsten (2018) som beskriver at elevene skal føle seg inkludert i undervisningen. Roland (2020) beskriver i sin masterstudie at læreren strategisk burde tilrettelegge undervisningen slik at elevene får muligheten til å bruke språkpraksiser som er naturlige for dem, blant annet ved å trekke veksler på to eller flere språk, noe som det potensielt kan åpnes opp for gjennom et transspråkingsrom. I den forbindelse viser Roland (2020) at transspråking kan fungere som en undervisningsmetode, som både er initiert av læreren, men også av elevene selv. Hun viser til dette gjennom eksempler på to elever som bruker norsk og somali på eget initiativ i undervisningen. Hun presiserer at dette er naturlig for elevene å gjøre, noe som kan være med på å understreke et transsemiotisk system som García & Wei (2019) viser til ved teorien om transspråking, hvor elevene benytter hele sitt språklige og semiotiske repertoar i en bestemt kontekst. I min studie vil det være interessant å undersøke om læreren legger opp til et slikt transspråkingsrom som Wei (2011) skisserer, og om dette er med på å påvirke elevenes transspråking i klasserommet.

*Elevstyrt transspråking* omhandler transspråkingsstrategier som eleven benytter seg av for å kommunisere effektivt og delta i opplæringen. En viktig del av den elevstyrte transspråkingen er trygghet, og burde sees i lys av transspråkingsrommet som læreren legger til rette for. Det

er viktig at elevene opplever trygghet for å kunne tilegne seg nye språkpraksiser, og for å utvikle sine sosiale og akademiske identiteter. I sin studie presenterer García & Kano (2014) avhengig og uavhengig transspråking. Elever som er *avhengige transspråkere* er i startfasen i prosessen med å tilegne seg et nytt språk, og bruker transspråking for å støtte og utvide språkinnlæringen. Dersom eleven bruker transspråking for å støtte vil man eksempelvis oversette fra andrespråket til morsmålet og motsatt. *Utvidelse* omhandler å utvide forståelsen ved eksempelvis å finne synonymer på flere språk, eller samtale om forståelse og konkretisering. García & Kano (2014, s. 264) illustrer dette ved å vise til tre elever som bruker transspråking avhengig. Disse elevene leser tilsvarende tekster på japansk for å forstå de engelske tekstene de leser, og bruker dermed japansk som støtte i opplæringen. Videre opplever elevene at før de skriver på engelsk, er det nødvendig å organisere tankene på japansk først: "Before I start writing, I roughly organize my thoughts, and decide on what I'm gonna write, and while thinking in Japanese, I write in English" (García & Kano, 2014, s. 268).

De *uavhengige transspråkerne* er de elevene som er mer erfarne språkbrukere. Disse elevene bruker transspråking for å tilpasse allerede eksisterende praksiser og benytter sin kompetanse innenfor et transsemiotisk system optimalt ved å bruke alle språklige ressurser for å innhente mest mulig pålitelig informasjon. Dette illustrerer García & Kano (2014) med eleven Yuji, som er en aktiv transspråker som bruker alle muligheter for å utvikle seg innenfor de ulike språkene han kan. Han transspråker for å gjøre oppgaven mer tydelig, få større autonomi og evner derfor å regulere språkingen selv. Han benytter seg både av japansk og engelsk for å få mest mulig pålitelig informasjon når han jobber med oppgaver. Dette illustreres gjennom forarbeidet han gjorde før han skulle skrive et essay:

This year, when I was doing research on the pros and cons about cell phones, I used materials both in Japanese and English... I searched for the articles in Japanese on whether cell phones were beneficial, and I took some of them. Then I did the same thing in English. I ended up using the material in both languages.... I searched in both languages in order to get the best ones available (Yuji i García & Kano, 2014, s. 271).

García & Kano (2014) opplevde at elevene hadde stor grad av selvstyre og kontroll for å kunne transspråke på en passende måte for oppgaven de skulle løse i undervisningen. Dette kan sees i lys av selvregulering som er nevnt tidligere ved Haukås' (2014) og Canagarajahs



(2011) beskrivelse av at elevene må reflektere over egen læring. Det er viktig at elevene blir bevisste ovenfor hvordan de kan bruke allerede eksisterende kunnskaper til å forbedre språkinnlæringen. Samtidig er det vesentlig at læreren spiller en rolle i å støtte elevene i deres språkinnlæring ved å legge til rette for refleksjon og modellering for hva elevene kan, og hvordan språklige praksiser kan bli lært (Haukås, 2018b). Velasco & García (2014) hevder at alle flerspråklige elever, til og med de som er i en startfase, vil kunne bruke alle sine språklige og erfaringsmessige ressurser for å oppnå forståelse og utvikle metakognitive ferdigheter og kritisk tenkning.

It is reasonable to believe that bilingual individuals, even emergent bilinguals, will use all their linguistic and experiential resources to achieve understanding and develop metacognitive skills and critical thinking (Velasco & García, 2014, s. 21).

Dette innebærer at de elevene som bruker transspråking som støtte og utvidelse (jf. avhengig transspråking) også er selvregulerte når de er bevisste omkring å bruke morsmålet eller andre språklige ressurser i opplæringen av andrespråket. Ved å bruke morsmålet vil de oppleve motivasjon for skrivingen. Dette viser Velasco & García gjennom forskeren, Sasaki (2001, s. 111 i Velasco & García, 2014, s. 11) refleksjoner omkring egen erfaring med transspråking og skriftlig tekstsaking.

I have written several papers in English, some of which have been published in professional journals... Although in the end those papers are written in English, all the other matters related to the writing process are conducted in my first language ..., Japanese... Through the entire research process I think in Japanese, take notes in Japanese, and write the first rough drafts in Japanese because I can't think thoroughly about any complicated matters in English. It is not until the last stage of the research process, when I put everything together into the form of a paper, that I start to use English. This may not be the most efficient way of writing an English paper..., but this is the only way I can write in English (Sasaki, 2001, s. 111 i Velasco & García, 2014, s. 11).

Eksempelet viser tydelig at flerspråklige er avhengig av et velutviklet morsmål for å kunne uttrykke seg på en effektiv og passende måte på andrespråket. Elevene er selvregulerte når det gjelder å bruke morsmålet i opplæringen av andrespråket, og de opplever motivasjon og følelse av egen yteevne. Samtidig er det vesentlig å trekke frem at elevene må delta aktivt i egne læringsprosesser for å utvikle en god selvreguleringskompetanse (Zimmermann, 1989).

Videre er det viktig å understreke at den ene formen for transspråking ikke er bedre enn den andre. Det er kun lagd et skille mellom avhengige og uavhengige transspråkere for å skille mellom de som er i startfasen med å tilegne seg et nytt språk, og de som har mer erfaring med språket. Alle transspråkere vil likevel bruke transspråking for forsterkning, støtte og utvidelse (García & Wei, 2019). I denne studien vil jeg undersøke om lærerne legger til rette for at elevene kan bruke hele sitt transsemiotiske system i undervisningen, eller om de begrenses til å benytte et språklig repertoar med enspråklige praksiser. Samtidig er det interessant å undersøke om lærerne opplever elevene som selvregulerte når det gjelder egne transspråkingsstrategier.

### 2.3 Et kritisk blikk på transspråking som teori

Termen transspråking anses å ha fanget interesse i forskningen ved blant annet å ha blitt forstått som en pedagogikk og hverdagsinteraksjon, og fordi den virker som en utfordrer til de tidligere etablerte teoriene om kodeveksling og overskriding<sup>1</sup> (Wei, 2018b; García & Wei, 2019; Haukås, 2018a). Wei (2018b) presiserer at begrepet utfordrer den etablerte forståelsen av språk, men understreker i den forbindelse at språk er historiske, politiske og ideologiske definerte enheter. Dette illustreres blant annet ved at det fra et transspråklig perspektiv anses som uinteressant å spesifisere hvilket språk som blir brukt, nettopp fordi en transspråker bruker hele sitt transsemiotiske system for å kommunisere. Dette viser til transspråkings mangfoldige sider.

MacSwan (2017) viser til en modell han omtaler som en *integrert flerspråklig modell* som antyder at flerspråklige har et enkelt system med mange delte grammatiske ressurser, men samtidig også en viss språkspesifikk forskjell. Han viser at det må være ulike språk som delvis er lagret som ulike enheter i hjernen, ellers ville man ikke sett et slikt konkret mønster ved innlæringen av et annet språk: "[...] the bilingual grammar makes use of structured and internally organized differentiation of some kind" (MacSwan, 2017, s. 181). I den forbindelse løfter han et kritisk blikk på teorien om transspråking: "the unitary model is inconsistent with what we know empirically from the data of language alternation and theoretically from the codeswitching literature" (MacSwan, 2017, s. 187). Videre illustrerer han dette ved et barn som vokser opp med å lære seg farsi, et objekt, verb språk, og engelsk, et verb, objekt språk.

---

<sup>1</sup> Overskriding innebærer at språkeren tar i bruk enkelte språklige trekk fra et annet språk som man egentlig ikke er en del av (Quist & Jørgensen, 2008, s. 373; García & Wei, 2019, s. 52).

Barnet lærer at objekt kommer før verb på farsi, og at det på engelsk vil være objekt etter verb. Her viser MacSwan til Mahootians (1993) forskning om kodeveksling når han understreker at en farsi-engelsk språker vil bruke ordstilling fra farsi (objekt, verb) med verb fra farsi, selv om objektet er engelsk. Det samme gjelder for engelske ord med engelske verb, selv om objektet er farsi (*Tell them you'll buy xune-ye jaedid when you sell your own house, Tell them you'll buy a new house when you sell your own house*) (Mahootian, 1993 i MacSwan, 2017, s. 180). Dette viser at den farsi-engelske grammatikken har et visst nivå av intern differensiering, noe som betyr at flerspråklig grammatikk brukes strukturert. MacSwan understreker dette ved: "[...] implying that bilingualism is psychologically real—that is, an actual part of our linguistic knowledge" (2017, s. 181). Dette er drøftinger som kan forstås som et kritisk blikk på García og Weis forståelse av transspråking, ettersom de forstår det hele som et transsemiotisk system uten en språkspesifikk forskjell (jf. kapittel 2.1). Derimot understreker MacSwan (2017) at det foreligger en språkspesifikk forskjell i de språklige systemene, noe som García og kolleger ikke vektlegger i sin beskrivelse av transspråking. Dette fordi García & Weis (2019) redegjørelse ikke fokuserer på hvordan språket er lagret i hjernen, men hvordan komplekse språklige praksiser som transspråkeren engasjerer seg i, slik som sosiale aktiviteter, påvirker hvordan man samhandler. I sin kritikk av dette foreslår MacSwan "[...] a multilingual perspective on translanguaging, which acknowledges the existence of discrete languages and multilingualism [...] along with other “treasured icons” of the field, including language rights, mother tongues, **and codeswitching**” (min utheving, 2017, s. 169).

I denne avhandlingen vil jeg forstå at alle har et språklig repertoar som inneholder mange språklige praksiser, inkludert semiotiske ressurser, som språkene trekker veksler på i en og samme situasjon. I denne situasjonen er språkeren avhengig av den sosiale konteksten i vurderingen av hvordan de skal transspråke. Derfor støtter jeg meg på García og kollegers forståelse av at det ikke finnes atskilte språklige systemer slik som L1 (språk 1) og L2 (språk 2) som man strategisk bruker, slik som MacSwan beskriver med farsi-engelsk kodeveksling, hvor han hevder at språk må på et vis være atskilte ettersom språkeren har en språkspesifikk forskjell. MacSwan og García med kolleger er enige i at alle språklige ressurser er gode for alle, og selv om MacSwan viser til noe som kan omtales som en dynamisk språklig interaksjon mellom språkene, gjennom anerkjennelsen av et språklig repertoar, knytter han dette opp mot L1, L2 og kodeveksling. Dette fordi han hevder at det må være en

språkspesifikk forskjell når det gjelder hvordan hjernen rent teknisk fungerer ved bruk av språklige ressurser.

Derfor anerkjenner jeg poengene til MacSwan, men støtter meg likevel til García & Weis beskrivelse av at alle språkere har et mangfoldig repertoar av språklige praksiser som man trekker veksler på i en og samme situasjon, slik som teorien om transspråking er beskrevet i kapittel 2.1 og 2.2. Likevel vil begrepene morsmål og andrespråk bli brukt selv om termene kan minne om L1 og L2. Dette fordi det er nødvendig å ha noen begreper for å redegjøre om hvordan lærerne legger opp til transspråking i klasserommet, og hvilke opplevelser de har av hvilke transspråkingsstrategier som elevene bruker.

Palmborgs (2018) studie om svenske læreres holdninger til transspråking i skolen viser at flere av lærerne er positive til at elevene bruker hele sitt språklige repertoar i undervisningen, og ikke kun enspråklige praksiser, men at det i realiteten er vanskelig å legge til rette for i undervisning. Lærerne opplever at de ikke har tilstrekkelige kunnskaper om hvordan de skal planlegge og gjennomføre en undervisning hvor de benytter elevenes språklige ressurser. Samtidig viser studien at det også foreligger noen delte meninger blant lærerne om bruk av flere språk i undervisningen. Dette kan tyde på at det blir lagt lite vekt på offisiell, lærerstyrt transspråking (jf. kapittel 2.2), noe som igjen kan gå utover de flerspråklige elevene som ikke får brukt sine ressurser optimalt. Andre studier, slik som Bhatia & Ritchie (2004), viser at transspråking primært foregår naturlig gjennom samhandling og kommunikasjon.

Canagarajah (2011) er kritisk til den naturlige transspråkingen ettersom han understreker at det er vesentlig at elevene får veiledning av læreren underveis i prosessen for å bli bevisste på deres transspråklige praksiser og muligheter (jf. kapittel 2.2). Samtidig er det viktig å trekke frem at enkelte elever kan oppfatte at sine språk ikke er verdsatt, og dermed unnlater å bruke sine språklige ressurser i en klasseromskontekst, både når det blir tilrettelagt og når det ikke blir tilrettelagt. Bourdieu (1977) belyser at på det lingvistiske markedet utnytter man det som språklig sett blir ansett som kapital. Det er de positive og negative sanksjonene av språket som avgjør hvilken kapital et språk får. Dermed kan det være vanskelig å la elevene ta ansvar selv kun ved å benytte naturlig transspråking som en ressurs i opplæringen. Det er viktig at læreren anerkjenner elevenes flerspråklighet gjennom å la de benytte det som en ressurs, samtidig som at de understreker at det er noe du kan være stolt av, både i hjemmet og på skolen (Torpsten, 2018).

I denne avhandlingen forstår jeg det som viktig at læreren legger opp lærerstyrt, offisiell transspråking gjennom å gi eleven noen transspråkingsstrategier, eller legge opp til bruk av allerede innlærte transspråkingsstrategier. Samtidig anses det som viktig at læreren legger til rette for at eleven kan benytte hele sitt transsemiotiske system i innlæringen av norsk som andrespråk. I den forbindelse er det viktig at læreren skaper et transspråkingsrom (jf. kapittel 2.2), slik at elevene opplever trygghet når de skal utvikle en metakognitiv bevissthet ovenfor egne transspråkingsstrategier. I forbindelse med Palmborgs (2018) studie vil det være interessant om intervjupersonene i denne avhandlingen oppfatter, på lik linje som Palmborgs intervjupersoner, at lærerstyrt transspråking er vanskelig å legge til rette for, selv om man gjerne ønsker det.

## **2.4 Transspråking i læreplanene**

I en artikkel fra skolestart høsten 2020 beskrives det at skolen svikter elever som ikke mestrer undervisningsspråket, og at andrespråkselevne i liten grad opplever mestring, tilpasning og veiledning (Østby, 2020). Det samme ble også understreket av Østberg-utvalget i 2010 om at skolegangen innebærer store utfordringer for elever som ikke har gode ferdigheter i undervisningsspråket (Østberg et al., 2010). I en artikkel fra UiO (2018) vises det til at mange skoler og utdanningsinstitusjoner ønsker å utnytte det språklige mangfoldet, og la elevene benytte hele sitt språklige repertoar, men at det i realiteten er vanskelig å legge til rette for disse språklige praksisene. Dette kan også sees i sammenheng med Palmborgs (2018) studie som presiserer at noen av lærerne er positivt innstilt til at elevene skal bruke alle sine språklige og semiotiske ressurser i opplæringen, men at det er vanskelig å gjennomføre i undervisningen.

I norskfaget er det blant annet beskrevet at elevene etter ny læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge (VG1- SF) skal ”sammenligne noen særtrekk ved norsk språk med eget morsmål eller andre språk eleven kjenner” og ”bruke norskspråklige og flerspråklige digitale læringsressurser for å utvikle ordforråd og begrepsapparat” (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette kan åpne opp for en transspråklig og heteroglossisk tilnærming til flerspråklighet, og dermed mulighetene for at elevene skal kunne bruke hele sitt transsemiotiske system i undervisningssammenheng. Dette kan forstås gjennom at læreren burde legge til rette for at elevene skal benytte seg av flere digitale læringsressurser enn kun enspråklige (norske). Dette kan også vise at flerspråklighet innebærer noe mer enn bare språk,

slik man tradisjonelt forstår det, men alle meningsskapende ressurser (transsemiotisk system), slik som bruk av digitale nettressurser (jf. kapittel 2.1). I den sammenheng vil læreren måtte legge til rette for et transspråkingsrom hvor eleven opplever trygghet gjennom å bruke hele sitt transsemiotiske system når det eksempelvis gjelder digitale læringsressurser, slik at elevene ikke opplever at de blir begrenset til kun å bruke enspråklige nettressurser i opplæringen (jf. kapittel 2.2). Videre skal eleven kunne sammenlikne norsk med morsmålet eller andre språk de kjenner godt, og dette kan analyseres som at læreren må verdsette elevenes mangfoldige språklige repertoar, og la eleven benytte seg av dette for å beskrive særtrekk ved norsk. Da kan eleven oppleve anerkjennelse og mestring gjennom å vise til kunnskap på andre språk enn bare norsk, og dermed i større grad imøtekomme utfordringene som Østby (2020) og Østberg et.al. (2010) påpeker at elevene opplever.

Videre vektlegger læreplanene i norsk for kort botid (LK20) at elevene skal kunne reflektere over egen språklæring (Utdanningsdirektoratet, 2020c), noe som støtter Canagarajahs (2011) og Haukås' (2014;2018b) forståelse om at elevene må utvikle en metakognitiv bevissthet ovenfor egen språklæring. Denne selvregulerte kompetansen støttes også av Velasco & García (2014) som beskriver at flerspråklige elever vil bruke alle sine språklige og erfaringsmessige ressurser for å oppnå både faglig og språklig forståelse og utvikle metakognitive ferdigheter. I ny overordnet del i LK20 skildres "å lære å lære" som et av prinsippene for læring, utvikling og dannelse (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 11). Gjennom "å lære å lære" skal skolen bidra til at elevene reflekterer over egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis. Elevene skal også få kunnskap om hvordan de lærer og utvikler seg i faget. Dette innebærer også at opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og at læreren må følge elevenes utvikling tett og differensiere i elevgruppen (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 11).

Samtidig viser transspråking som teori seg gjeldende også i andre læreplaner i norsk, slik som læreplan i norsk for VG1 studieforberedende program som blant annet legger opp til at elevene skal: "sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendringer" (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Dette innebærer at læreren burde anerkjenne at elevene kan benytte et transsemiotisk system, som innebærer alle meningsskapende trekk, i beskrivelsene av særtrekk ved norsk og andre språk. Dette vil også være relevant for å kunne få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser, noe som skolens verdigrunnlag legger opp til

(Utdanningsdirektoratet, 2020a). Samtidig skal elevene få mulighet til å forme sin identitet gjennom et inkluderende og mangfoldig fellesskap, og bli trygge språkbrukere (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette er noe som potensielt kan bli skapt gjennom å legge til rette for et transspråkingsrom, der elevene opplever å samhandle ut ifra sitt transsemiotiske system og skape gjensidig forståelse for hverandres tankemønster (jf. kapittel 2.2). I forbindelse med verdigrunnlaget skolen ytrer, er det vesentlig å se dette i lys av transspråking og særlig rettet mot utviklingen av et transspråkingsrom, ettersom det er i dette rommet elevene opplever å samhandle ut i fra sitt transsemiotiske system og skaper en gjensidig forståelse for hverandres tankemønster.

Teorien om transspråklig pedagogikk kan være med på å bidra til å gjøre elevene mer selvregulerte fordi teorien blant annet vektlegger at elevene skal reflektere over egen språklæring. I den forbindelse er det viktig å presisere at dette forutsetter lærerstyrt og elevstyrt transspråklig undervisning. Gjennom å legge opp til transspråking i undervisningen vil man kunne legge til rette for strategier som elevene kan bruke i andrespråksopplæringen. Ved å la elevene få tid til å reflektere over strategiene de bruker, kan de også bli mer selvregulerte, og dermed utvikle en metakognitiv bevissthet ovenfor hva som fungerer og ikke fungerer (Haukås, 2014). Haukås (2014) trekker frem at det i liten grad blir lagt til rette for dette i skolen i dag. I den forbindelse vil det være interessant å undersøke om lærerne i denne studien anerkjenner, og gir elevene tid og rom til å reflektere over egen språklæring, slik som forskningen til Haukås og ny overordnet del i LK20 presiserer ved ”å lære å lære”.

### **3.0 Vitenskapsteoretiske og metodiske valg**

Rienecker & Jørgensen (2013, s. 187) presenterer at «metode og systematikk er kjernen i vitenskap». Dette viser til verdien ved en grundig redegjørelse for metoden i studien. Dette kapittelet vil beskrive de metodiske valgene jeg har gjort for å kunne gi et mulig svar på forskningsspørsmålet.

#### **3.1 Bakgrunn for valg av metode**

Ettersom min studie undersøker hvordan tre lærere opplever å planlegge og gjennomføre undervisning etter slik transspråking er beskrevet i denne avhandlingen, anså jeg det som vesentlig å gjennomføre studien gjennom en kvalitativ forskningsmetode. Dette fordi det vil gi informasjon om intervjupersonenes opplevelser, erfaringer, oppfatninger, begreper, tanker og følelser (Thagaard, 2018). En kvalitativ tilnærming legger også til rette for en fleksibilitet gjennom en semi-strukturert utforming, noe som denne studien var avhengig av.

##### **3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju**

Intervjuguiden ble utformet etter et semi-strukturert opplegg (Befring, 2016; Thagaard, 2018). Ved et semi-strukturert opplegg kunne jeg følge opp relevante og interessante temaer som ble løftet frem i intervjuet. Ved å stille oppfølgingsspørsmål til det intervjupersonene uttrykte fikk jeg mulighet til å komme mer i dybden på deres følelser og reaksjoner. Avslutningsvis i intervjuet la jeg til rette for en liten pause, slik at intervjupersonen kunne reflektere og vurdere om det var noe de ønsket å utdype (Thagaard, 2018). Alle informantene benyttet seg av dette, og det ble presentert flere verdifulle refleksjoner i etterkant av de stilte hovedspørsmålene. På forhånd hadde jeg utformet hovedspørsmål med en temabasert rekkefølge. Denne rekkefølgen bestod av en overordnet del med spørsmål om hvordan lærerne selv forstår begrepet transspråking. Deretter hvordan læreren opplever elevstyrt transspråking, og hvordan læreren legger til rette for offisiell, lærerstyrt transspråking. Avslutningsvis ble det spurt om lærerne kunne skissere en optimal undervisning i andrespråksopplæring. Nøkkelen i intervjuet ble å følge intervjupersonenes redegjørelse, og samtidig sørge for at intervjuet forholdt seg innenfor temaene slik at jeg kunne få mulige svar på forskningsspørsmålet for avhandlingen (Kvale & Brinkmann, 2015).



Ved bruk av et kvalitativt forskningsintervju vil jeg ikke få direkte adgang til lærerens undervisningspraksis. For å få tilgang til dette er det også behov for observasjon som metodisk tilgang (Thagaard, 2018). I den sammenheng er det vesentlig å trekke frem at det kan foreligge et sprik mellom lærerens egne oppfatninger av hva som foregår i klasserommet, og hva som faktisk foregår (Thagaard, 2018). Med begrensningene i forbindelse med koronapandemien lot ikke observasjon som metode seg gjennomføre i praksis. Likevel anså jeg det som tilstrekkelig å intervju tre læreres oppfatninger og erfaringer med transspråking i andrespråksopplæringen for å kunne gi et innblikk i hvordan denne teorien kan gjøre seg gjeldende i det norske klasserommet.

### 3.1.2 Utvalg

Ved et lite utvalg er det vesentlig at man anvender en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for forskningsspørsmålet (Thagaard, 2018, s. 54). I den forbindelse var det avgjørende med en *strategisk utvelgelse* som baserte seg på et systematisk utvalg av personer som har erfaringer med transspråking i andrespråksopplæringen. Sett i lys av en strategisk utvelgelse var det mest hensiktsmessig for studien å rekruttere *spesielle deltakere* (Thagaard, 2018, s. 58). Dette innebærer at intervjupersonene hadde god erfaring med andrespråksopplæring, og la opp til undervisning som kan sees i lys av teorien om transspråking. I den sammenheng tok jeg en vurdering på å rekruttere bredt fra hele landet, og foreslo derfor å ha intervjuene online via Zoom grunnet restriksjoner i forbindelse med koronapandemien. Det ble vurdert som vesentlig å gjennomføre synkrone intervjuer hvor forsker og deltaker er på nettet samtidig, og spørsmålene blir besvart under intervjuet med forsker tilstede (Thagaard, 2018). Videre ønsket jeg at intervjuet skulle minne om et ansikt-til-ansikt intervju, og derfor var det vesentlig at intervjuet foregikk med video i tillegg til lyd. To av intervjuene foregikk over Zoom, imens ett foregikk ansikt-til-ansikt i virkeligheten, fordi det var mulig i det tilfellet.

For å få tilgang til intervjupersoner til studien publiserte jeg en offentlig melding i en gruppe på Facebook som heter: "Norsk som andrespråk". I meldingen stod det at jeg var utkikk etter lærere som hadde erfaring med transspråking i klasserommet. Jeg ga eksempler på elevstyrt og lærerstyrt transspråking, slik at forespørselen kunne favne de som også ikke var kjent med *begrepet* transspråking, men som likevel underviste på en slik måte. For å bevare intervjupersonenes anonymitet ba jeg om at interesserte deltakere måtte henvende seg på en

privat melding til meg. De som eventuelt skrev seg på i et offentlig kommentarfelt ble ikke tatt til vurdering, ettersom det ikke ville være mulig å bevare deres anonymitet og konfidensialitet. Etter å ha fått adgang til å intervju tre lærere som hadde erfaring med andrespråksopplæring og transspråking, tilsendte jeg studiens informasjonsskriv og samtykkeerklæringsskjema (jf. vedlegg 3).

Thagaard (2018) presiserer at størrelsen på utvalget bør være realistisk i henhold til prosjektets omfang. Derfor ble størrelsen på utvalget vurdert etter et metningspunkt. Dette vil si at utvalget ble vurdert til å være stort nok til å presentere og gi en beskrivelse av hvordan transspråking blir brukt som både handling (elevstyrt) og didaktikk (lærerstyrt) sett ifra tre læreres øyne. Samtidig anså jeg det som hensiktsmessig å ha lengre og mer omfattende dybdeintervjuer med varighet opp mot 60 minutter fremfor flere korte intervjuer. I den forbindelse ble tre intervjupersoner vurdert som passelig stort for å kunne besvare forskningsspørsmålet.

### **3.1.3 Pilotintervju og gjennomføring av intervjuene**

Til tross for at jeg har gjennomført dybdeintervjuer både på bachelornivå og mastergradsnivå tidligere, anså jeg det likevel som hensiktsmessig å gjennomføre et pilotintervju med en kollega som har erfaring med andrespråksopplæring. Ved å øve på å ta regi over intervjusituasjonen og dermed skape en balanse mellom å lytte og stille spørsmål, fikk jeg også innsikt i hvilke spørsmål som kunne justeres og fjernes. Samtidig anså jeg det som hensiktsmessig å transkribere pilotintervjuet, slik at jeg fikk innblikk i hvordan stille spørsmål for å få mest mulig valide svar (Kvale & Brinkmann, 2015). I transkriberingsprosessen fikk jeg også en forståelse av hvor viktig prober er for å få en utdyping av intervjupersonenes opplevelser og erfaringer, samt for å bygge opp en god relasjon og skape flyt i samtalen (Thagaard, 2018). Prober baserer seg på å gi intervjupersonene oppmuntrende respons gjennom anerkjennende nikk, øyekontakt og ord.

Etter gjennomføring av pilotintervjuet begynte prosessen med intervjuene som dannet bakgrunn for datainnsamlingen. I forkant ble samtykkeerklæringsskjemaer tilsendt og underskrevet, og det ble avtalt tidspunkt og tilsendt invitasjon til Zoom hvor to av intervjuene skulle foregå. I denne sammenhengen var det et mål å være fleksibel slik at intervjupersonene kunne medvirke til intervjukonteksten (Thagaard, 2018). Derfor fikk lærerne bestemme tid og

sted ut ifra perioden oktober-desember 2020. To av intervjuene ble gjennomført i oktober og et ble gjennomført i desember.

En annen vesentlig målsetting i gjennomføringen var å skape en intervjukontekst basert på tillit og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom en slik tilnærming vil man i følge Kvale og Brinkmann (2015) skape en mer autentisk og åpen intervjukontekst hvor intervjupersonen føler seg trygg på å dele sine erfaringer og opplevelser. I den forbindelse ble intervjuguidens dramaturgi planlagt med en nøytral innledning som omhandlet utdanningsbakgrunn og elevgruppe som læreren arbeider med. Videre var det viktig å definere transspråking, og det ble derfor først spurt om lærerne selv hadde en erfaring med begrepet. Det var formålstjenlig at intervjuguiden ikke inneholdt vanskelige ord som kunne skape tvetydighet, og dermed var det viktig å skape en felles forståelse for begrepet transspråking (Befring, 2016). Deretter anså jeg det som vesentlig at læreren skulle fortelle om elevstyrt transspråking før læreren fortalte om offisiell, lærerstyrt transspråking. Dette fordi at gjennom å fortelle om elevenes transspråking, ville læreren muligens reflektere over hvordan elevene har tilegnet seg denne type form for transspråking. I den forbindelse kunne samtalen i større grad etter hvert styres over til å omhandle lærerstyrt transspråking. En vesentlig side av intervjuet var *responsiv intervjuing* hvor jeg ga uttrykk for tillit, respekt og forståelse. Ved å formidle positive reaksjoner både gjennom kroppsspråket vårt og hva vi sier, vil forskeren i større grad kunne skape tillitt (Thagaard, 2018).

### **3.1.4 Lydopptak og transkribering**

I samtykkeerklæringsskjemaet og før intervjuet begynte, ble det informert om at intervjuet ville bli tatt opp slik at jeg i større grad kunne gjengi intervjupersonenes erfaringer og opplevelser gjennom direkte sitat (Thagaard, 2018). Samtidig kunne jeg enklere sørge for at alt som sies ivaretar et helhetlig perspektiv, ved at intervjupersonenes utsagn ble satt inn i den sammenheng som utsnittet faktisk er en del av (Thagaard, 2018). For å skape en mest mulig helhetlig analyse ble kroppsspråk og ironiske elementer notert underveis i en feltdagbok (Postholm & Jacobsen, 2011). Prinsippene om samtykke, konfidensialitet og anonymisering gjennom pseudonymer ble presisert til intervjupersonene før intervjuet startet (Thagaard, 2018). Samtidig ble det eksplisitt informert om frivillig deltakelse gjennom at man kan trekke seg fra intervjuet også i etterkant av gjennomføringen. I forkant av intervjuene fikk

intervjupersonene også en kort beskrivelse av studien gjennom et informasjonsskriv (jf. vedlegg 3).

Fortløpende etter at intervjuene var gjennomført ble de transkribert til skriftlig tekst. Formålet med transkripsjonen var å få en oversikt over datainnsamlingen og bidra til å skape et bedre utgangspunkt for analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig er det hensiktsmessig å transkribere slik at man kan benytte direkte sitater i analysen, samt for å bevare en helhetlig analyse. Gjennom transkriberingen ble særlig interessante utsagn markert med fet skrift. En bakdel ved å transkribere intervjuene er at sosiale og emosjonelle aspekter slik som latter, selvsikkert kroppsspråk og ironiske elementer går tapt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Derfor ble særlig markante visuelle uttrykk også nedskrevet i transkripsjonen. En fordel med mine intervjuer var at de ikke kun ble tatt opp med lyd, men også med video. Dette gjorde det mulig for meg å analysere kroppsspråket til intervjupersonene i enda større grad enn kun ved bruk av en diktafon. I transkriberingsprosessen ble materialet meningsfortrettet, slik at lange setninger ble komprimert til fordel for å gjøre materialet mer tilgjengelig i analyseprosessen. Dette resulterte i at gjentakelser, pauser og liknende muntlige formuleringer som ikke var relevant for studien ble redigert bort for å skape fullverdige setninger. Likevel ble det komprimert slik at intervjupersonenes fullverdige mening kom til uttrykk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232).

### **3.2 Fortolkning og analyse**

I denne studien er analysen gjennomført etter en *temasentrert* analytisk tilnærming. Dette anså jeg som hensiktsmessig fordi jeg ville sammenlikne intervjupersonenes informasjon om temaer innenfor transspråking i andrespråksopplæringen. Thagaard (2018) presiserer at gjennom en temasentrert analytisk tilnærming vil man få en dypgående forståelse av hvert enkelt tema, og muligheten til å kunne gå mer i dybden på de likhetene og ulikhetene som det blir snakket om i intervjuene. I analysearbeidet begynte jeg å kode dataene gjennom kodeord for å sikre informasjon fra alle lærerne på hvert enkelt temaområde. Hver kategori fikk en spesifikk farge, og sitater ble markert i den respektive fargen til kategorien som de tilhørte. De ulike kategoriene i denne studien er: Lærerstyrt transspråking i andrespråksopplæringen, elevstyrt transspråking i andrespråksopplæringen og skissering av en optimal transspråklig undervisning. Som et tilskudd til kodeordene skrev jeg korte kommentarer med refleksjoner om meningsinnholdet, såkalte *analytiske memos*, slik at jeg kunne reflektere over og forstå

meningsinnholdet i større grad (Thagaard, 2018). Eksempelvis kunne en analytisk memos se slik ut: ”Intervjupersonen forstår transspråking som å bruke morsmål og andre språk i arbeidet med å lære seg norsk” eller ”Intervjupersonen opplever det som hensiktsmessig å benytte homogene par i andrespråksopplæringen”.

I en temaanalyse er det viktig at man har et helhetlig perspektiv som ivaretar sammenhengen som utsnittene faktisk er en del av. Dette fordi at i temaanalyser løsrives utsnitt av intervjupersonenes refleksjoner fra den opprinnelige sammenhengen som utsnittet er en del av. For å ivareta et helhetlig perspektiv passet jeg på å få utfyllende data fra alle deltakerne om det samme temaet (Thagaard, 2018). De fyldige beskrivelsene dannet grunnlaget for at jeg kunne analysere variasjonene i forståelsen av transspråking og erfaringene med denne teorien i andrespråksopplæringen. Samtidig er det relevant å påpeke at analyseprosessen tar utgangspunkt i en hermeneutisk tradisjon i det at jeg går frem og tilbake mellom datamaterialet. I den forbindelse ble tekstene som helhet fortolket i forskjellige deler, og siden satt sammen til en ny og mer helhetlig relasjon ut ifra de fortolkningene som ble gjort. Gjennom en slik tilnærming vil man forstå at det ikke eksisterer en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer, slik som etter mine egne forestillinger og forståelser (Kvale & Brinkmann, 2015). I følge Kvale og Brinkmann (2015) vil en slik tilnærming gi en dypere meningsforståelse av datamaterialet.

### **3.3 Etiske overveielser**

Thagaard (2018) trekker frem at all vitenskapelig virksomhet krever at forskerne forholder seg til etiske prinsipper. Denne studien er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) ettersom den behandler personvernopplysninger, og studien ble godkjent til å være innenfor gjeldende forskningsetiske retningslinjer (jf. vedlegg 4). Videre ble det tatt hensyn til tre etiske prinsipper som omhandler et informert samtykke, konsekvenser ved å delta i forskningsprosjektet og prinsippet om anonymitet og konfidensialitet (Thagaard, 2018). Dette var nødvendig ettersom studien skulle innhente personopplysninger om deltakerne. Gjennom dette skrevet fikk deltakerne en beskrivelse av studien og hva deltakelsen innebærer. Det ble opplyst om at intervjupersonene ville bli omtalt med pseudonymer, og at skolene de arbeidet ved ville bli omtalt ved fiktive navn, senere navngitt som skole A, B og C. Dette er etiske vurderinger som er blitt gjort for å ivareta lærernes krav om anonymitet og konfidensialitet.

Videre skulle det heller ikke foreligge noen negative konsekvenser for deltakerne som ville delta i studien, og det ble tydeliggjort at deres refleksjoner ville bli anerkjent og forstått, samtidig som at det ville bli presentert perspektiver som er relevant i en faglig sammenheng. Thagaard (2018) presiserer at for at deltakerne ikke skal oppleve gjengivelsen av deres refleksjoner som provoserende, kan forskeren presentere et nyansert teoretisk perspektiv som både gir uttrykk for at vi har forståelse for hvordan deltakerne vurderer sin situasjon, samtidig som at vi kan presentere et perspektiv som er relevant i en faglig sammenheng. I den forbindelse ble det også redegjort for hva deltakerne skulle forvente å få ut av samtalen. Det ble formidlet, via samtykkeerklæringsskjemaet, at samtalen skulle medføre at temaene som ble tatt opp kunne skape en metakognitiv bevissthet ovenfor egen undervisningspraksis. Thagaard (2018) presiserer at erfaringer fra intervjuundersøkelser viser at deltakere synes det kan være interessant å bli intervjuet, fordi de synes å få mer innsikt i sin egen situasjon ved å fortelle om seg selv til en interessert lytter.

### **3.4 Reliabilitet, validitet og overførbarhet**

Reliabilitet knyttes opp mot en kritisk vurdering av prosjektet, og man undersøker om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Dette vurderes ut i fra spørsmål om en annen forsker som anvender de samme metodene, kommer frem til de samme resultatene (Thagaard, 2018). Et grunnleggende krav i kvalitative studier er at prosessen gjennomføres på en reliabel måte, og det forutsetter derfor en nøyaktig beskrivelse av de fremgangsmåtene som benyttes fra start til slutt (Befring, 2016). I den forbindelse vil jeg belyse dette gjennom en beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder, samt en vurdering av hvordan prosessen med å utvikle data har vært. I den sammenheng vil jeg kunne gjøre forskningsprosjektet transparent ved å belyse hvordan utformingen av forskningsprosjektet har foregått, slik at en annen forsker som benytter de samme metodene vil kunne komme frem til de samme resultatene i en annen studie.

I denne studien ble det bevisst gjennomført en adskillelse mellom primærdata og data som er fortolket av forsker. Dette gjøres også gjennom å vise til direkte sitater fra intervjupersonene, som er mulig å henvise til gjennom opptak og transkripsjon av intervjuene. Ved disse sitatene vil leseren kunne danne seg et bilde av hva som er blitt sagt av intervjupersonene, og hvordan forskeren har tolket dette datamaterialet (Thagaard, 2018). Gjennom en slik fremstilling vil intervjupersonenes meninger og erfaringer komme frem slik som de forelå uavhengig av

forskerens oppfatninger og rekonstruksjoner. Selv om intervjuet ble meningsfortrettet (jf. kapittel 3.1.6), ble kun muntlige formuleringer omgjort til skriftlig tekst ved å utelate pauser som ”eh” også videre. I den sammenheng ble meningsinnholdet til intervjupersonene likevel ivaretatt (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonen av intervjuene ble foregått i to omganger med et par ukers mellomrom, nettopp for å sikre kvalitetskontroll av transkripsjonen (Befring, 2016). Kvale & Brinkmann (2015, s. 352) påpeker at dette kan sikre en god intersubjektiv transkripsjonsreliabilitet.

Videre handler validitet om resultatene av forskningene og hvordan vi tolker data (Thagaard, 2018, s. 189). Postholm og Jacobsen (2011) skiller mellom indre og ytre validitet. Den indre validiteten gjelder om metoden undersøker det den har som intensjon å undersøke (Postholm & Jacobsen, 2011; Thagaard, 2018). I den sammenheng var det viktig å arbeide godt med intervjuguiden slik at det ble utformet relevante spørsmål om transspråking i andrespråksopplæringen. Ettersom jeg ville sammenlikne lærernes opplevelser og erfaringer med transspråking i andrespråksopplæringen var det vesentlig å gjennomføre en temaanalyse som gjør det mulig å sammenlikne intervjupersonenes erfaringer om et og samme tema (Thagaard, 2018).

Ved vurderingen av den ytre validiteten ønsker man å undersøke om tolkningene som utvikles kan overføres til liknende situasjoner. I den forbindelse påpeker Thagaard (2018, s. 193) at det er ”tolkningene av resultatene som gir grunnlaget for overførbarhet”, og ikke mønstrene i datamaterialet. I den forbindelse kan en leser kjenne seg igjen i erfaringer og opplevelser som intervjupersonene beskriver, og som jeg gjengir gjennom mine fortolkninger av deres utsagn. Deretter kan leseren vurdere om man kan nyttiggjøre seg av disse beskrivelsene og videreføre dem til egen situasjon (Thagaard, 2018). Videre er det viktig å presisere at det er lærerens opplevelser og erfaringer av elevenes bruk av transspråking i andrespråksopplæringen som blir redegjort for, og ikke elevenes faktiske opplevelser.

Videre styrkes validiteten gjennom en teoretisk transparens siden det er redegjort i detalj for det teoretiske grunnlaget som ligger forut for mine tolkninger av intervjupersonenes opplevelser og erfaringer. Datamaterialet er sett i lys av teorien om transspråking, og danner dermed utgangspunktet for konklusjonene og tolkningen som studien har kommet frem til. Videre styrkes den ytre validiteten gjennom en kritisk tilnærming til analyseprosessen (Befring, 2016; Thagaard, 2018). I arbeidet med analysen har jeg foretatt en selvkritisk

analyseprosess for å få mest mulige valide resultater. I den forbindelse har jeg foretatt gjentakende analyser av samme datamaterialet over en lengre periode med flere ukers mellomrom. Jeg tok lengre pauser mellom hver analyseprosess slik at jeg kunne møte datamaterialet med ”nye øyne”, samtidig som at jeg behandlet materialet refleksivt gjennom å stille spørsmål om *hva* og *hvordan* før spørsmålet om *hvorfor*. Videre anså jeg det som formålstjenlig å gjengi et sitat, for så å fortolke og deretter vurdere det som er sitert (Befring, 2016). Maxwell (1992 i Befring, 2016, s. 55) omtaler en slik strategi som tolkningsvaliditet hvor intervjueren kommer bakom det intervjupersonen uttrykker, og dermed får en dypere forståelse og får frem informantenes meninger gjennom å beskrive fenomenene ut ifra deres perspektiv.

Avslutningsvis i vurderingen av den ytre validiteten vil jeg trekke frem at ettersom jeg selv underviser i andrespråksopplæringen, har jeg kjennskap til miljøet som intervjupersonene beskriver. Thagaard (2018) presiserer at kjennskap til miljøet fra tidligere kan både være en styrke og en begrensning. En styrke som Thagaard (2018) trekker frem er at man kan forstå deltakernes situasjon på grunnlag av egne erfaringer, noe som kan gjøre det enklere å skape flyt i samtalen fordi man kan anerkjenne de opplevelsene som intervjupersonene deler i intervjuet. Dette anses som en styrke fordi det er mer utfordrende å forstå situasjoner som i utgangspunktet er fremmede. Likevel er det ikke slik at posisjonen min i miljøet gir et bedre grunnlag for validitet, men det kan være viktig å formidle slik at leseren kan vurdere tolkningene på bakgrunn av at jeg selv kjenner til temaet i praksis.



## 4.0 Presentasjon av empiri og resultater med diskusjon

I dette kapittelet vil sitatene fra intervjupersonene bli presentert i korte former i kursiv, for deretter å bli tolket i henhold til teorien som ble presentert i kapittel to (Marshall & Rossman, 2016 i Thagaard, 2018). Innsamlingen av data og analyse er slått sammen, fordi det mest helhetlig kan besvare forskningsspørsmålet: *Hvordan opplever lærere transspråking i andrespråksopplæringen?* Utgangspunktet for resultatene er en tematisk analyse delt i tre deler: lærerstyrt transspråking, elevstyrt transspråking og selvregulert kompetanse og en skissering av en optimal undervisningsøkt som legger opp til transspråking. I analysen er det noe utfordrende å skille elevstyrt- og lærerstyrt transspråking fra hverandre, ettersom de er gjensidig avhengig av hverandre. I planlegging og gjennomføring av undervisning vil det både foreligge lærerstyrt og elevstyrt transspråking side om side, og den lærerstyrte transspråkingen vil være overførbar til den elevstyrte transspråkingen. Samtidig vil elevene kunne benytte strategier de allerede kan i den lærerstyrte transspråkingen. Derfor kan læreren benytte seg av de strategiene som allerede er tilgjengelige i klasserommet gjennom elevens allerede innlærte strategier, samtidig som læreren kan legge opp til lærerstyrte transspråkingsstrategier.

Innledningsvis vil lærerne i studien bli presentert gjennom utdanningsbakgrunn, profesjonserfaringer og utvalgte karakteristikk som gjenspeiler deres opplevelser av transspråking. Dette vil kunne bidra til en mer helhetlig analyse, fordi lærernes overordnede bakgrunn, synspunkter og holdninger til faget, har hatt stor betydning for mine tolkninger i arbeidet med analysen. I opprettholdelsen av prinsippet for anonymitet og konfidensialitet (jf. kapittel 3.3) vil lærerne bli omtalt med pseudonymene Ane fra skole A, Belinda fra skole B og Cecilie fra skole C. Lærerne i studien kommer fra tre ulike skoler og underviser for elever med kort botid i Norge (maks seks år i Norge). Alle lærerne jobber i Viken fylkeskommune, men i forskjellige kommuner. I klassene lærerne skisserer er det en spennvidde i alder, men flertallet av elevene er i 17-25-årsalderen.

### 4.1 Presentasjon av intervjupersonene Ane, Belinda og Cecilie.

#### Ane fra skole A

Ane fra skole A er utdannet adjunkt og har undervist i andrespråksopplæring ved voksenopplæringen som tilbyr norskkurs for nyankomne elever siden 2013. For tiden studerer hun ved et norskfaglig masterprogram. Elevene hun underviser har kort botid, og noen av

elevene har manglende grunnleggende litterasitet (analfabetisme). Ane forteller at hun kjenner til transspråking gjennom kurs. Hun opplever transspråking som å bruke flere språk i innlæringen av norsk, enten om det er morsmål, tidligere skolespråk eller annet språk som eleven behersker godt. Hun plasserer elever med samme morsmål i homogene par dersom det lar seg gjøre. Videre er Ane opptatt av å lære seg noen ord fra morsmålet til elevene for å vise at hun anerkjenner de språklige ressursene som elevene har. I den forbindelse oppleves Ane slik at hun verdsetter morsmålet som en ressurs i andrespråksopplæringen.

### **Belinda fra skole B**

Belinda fra skole B er utdannet adjunkt med videreutdanning innenfor norsk som andrespråk, og har undervist i andrespråksopplæring siden 2010 ved voksenopplæringen. Elevene hun underviser har kort botid. Til forskjell fra Ane kan alle elevene til Belinda lese og skrive på morsmålet. Belinda er kjent med begrepet transspråking gjennom videreutdanning, og forstår teorien som å bruke alle språklige ressurser i opplæringen av andrespråket. Derfor legger hun til rette for bruk av morsmål og tidligere skolespråk, og anerkjenner mestringsfølelsen elevene sitter igjen med når de får bruke de språklige ressursene de har i andrespråksopplæringen. Hun beskriver at de yngre elevene og elever uten særlig skolegang fra hjemlandet er mindre opptatt av å bruke morsmålet enn de eldre elevene som har hatt skolegang tidligere. Dette begrunner hun med at det er viktig at elevene har et velutviklet morsmål<sup>2</sup> for å kunne dra nytte av det i andrespråksopplæringen. Likevel plasserer Belinda elevene i homogene par, slik at de har muligheten til å benytte hverandre for å konkretisere oppgaven eller det som er blitt sagt i plenum. Videre forteller Belinda at hun opplever motgang fra kolleger som mener at bruk av morsmålet virker forstyrrende i opplæringen.

### **Cecilie fra skole C**

Cecilie fra skole C er utdannet lektor og har undervist i andrespråksopplæring siden 2010. Hun har en mastergrad i mangfold og inkludering, samt videreutdanning innenfor flerkulturell pedagogikk. Hun arbeider på en videregående skole som lektor i særskilt norskopplæring for elever med kort botid i Norge. Hun har frem til våren 2020 hatt ansvar for det hun omtaler som en pilotklasse som var et prøveprosjekt i regi av fylkeskommunen. Prosjektet gikk ut på å tilby flyktninger som hadde videregående opplæring eller høyere utdanning fra høgskole eller universitet fra hjemlandet sitt norsk studiekompetanse på ett år. Elevene som fikk tilbud om å

---

<sup>2</sup> I denne sammenhengen forstått som at eleven kan uttrykke seg gjennom et bredt vokabular skriftlig og muntlig.

være med i pilotklassen ble valgt ut gjennom intervjuer av fylkeskommunen og i samarbeid med lærerne fra voksenopplæringen ved norsksentrene som de hadde gått på, tilsvarende arbeidsplassene til Ane og Belinda. Tiltaket ble iverksatt av fylket fordi mange flyktninger med høyere utdanning fra hjemlandet kom seg ikke videre på høyere utdanning etter norskkursene de deltok på, selv om de egentlig hadde potensiale til det. Målet for tiltaket var at femten elever hvert skoleår skulle få norsk studiekompetanse med fagene norsk, engelsk, samfunnsfag og kultur og kommunikasjon på ett år. Derfor var det en forutsetning at elevene hadde realfagene fra hjemlandet. Cecilie var kontaktlærer og norsklærer 14 timer i uka for pilotklassen. Prosjektet tok inn en klasse hvert år i perioden 2016-2020, men på grunn av manglende søkere ble prosjektet avsluttet. Dette begrunner Cecilie med en strengere innvandringspolitikk. I tillegg til erfaring med pilotklassene, har Cecile også jobbet som norsklærer i et fengsel i ti år hvor hun hadde ansvaret for å lære utenlandske innsatte språket. Cecilie var ikke kjent med begrepet transspråking, men planlegger og gjennomfører undervisning som kan sees i lys av teorien.

## **4.2 Lærernes beskrivelse av lærerstyrt transspråking**

Lærernes opplevelser av lærerstyrt transspråking vil bli undersøkt ved å redegjøre for deres opplevelser av hvordan de legger opp til transspråking i andrespråksopplæringen. Dette vil jeg gjøre gjennom å beskrive hvordan de forteller at de planlegger og gjennomfører undervisning i lys av teorien om transspråking. I den forbindelse er det viktig å få frem om de legger opp til stor frihet med måter å arbeide med oppgaver på slik at elevene kan dele erfaringer, kunnskaper, perspektiver og forståelser av temaer og oppgaver (jf. kapittel 2.2). Videre var det også interessant å undersøke om læreren legger opp til et transspråkingsrom som Wei (2011) skisserer ved at elevene må få rom til å dele erfaringer, kunnskaper, perspektiver og forståelser, samtidig som de opplever trygghet i dette transspråkingsrommet. Dette medfører at elevene kan benytte hele sitt transsemiotiske system når de samhandler og arbeider med oppgaver.

### **4.2.1 Inndeling i homogene par**

Både Ane og Belinda plasserer elevene i homogene par slik at de kan benytte hverandre som en ressurs i opplæringen. Ane beskriver at lærere må erkjenne at de ikke har kontroll på alt som elevene samtaler om når man legger opp til å bruke et stort repertoar av språk i undervisningen: *Jeg forstår ikke i nærheten av alle morsmålene jeg har i klassen, men jeg må*

*likevel slippe den kontrollen for å la elevene få en mest mulig optimal undervisning (Ane).*

Videre beskriver de begge at elevene verdsetter å benytte morsmålet fordi de kan vise til kunnskaper om et tema selv om de ikke kan formidle all kunnskapen på norsk.

*I en hverdag hvor norsk kan oppleves som håpløst ved å ikke bli forstått, kan de vise at de innehar kunnskap på morsmålet sitt. Dette får de vist for eksempel gjennom å skrive på morsmålet før de skriver på andrespråket. Da kan de vise meg en lang tekst som jeg siden ber de skrive om eller bruke på norsk (Belinda).*

*Jeg prøver å få til å bruke morsmålet i størst mulig grad. Det er noe med å ha en anerkjennelse av det du kan, og ikke av det du ikke kan. Det er viktig at elevene også opplever å tale fritt ved å bruke hele sitt repertoar, og at læreren anerkjenner dette som en ressurs. Det er ikke feil å blande norske og arabiske ord og uttrykk (Ane).*

Derimot er det viktig for Cecilie å presisere at det er læringsfremmende å sette elevene i homogene par i begynneropplæringen<sup>3</sup>, fordi det er hensiktsmessig at elevene kan benytte seg av morsmålet for å se likheter og ulikheter mellom språkene: *Det er litt enklere å skrive på norsk om du har sammenliknet ordstilling med morsmålet ditt (Cecilie).* Derfor setter Cecilie elevene i homogene par når de jobber med grammatikk de to første månedene av skoleåret med pilotklassen. Videre understreker Cecilie at når elevene utvikler et bredere vokabular, er det mer hensiktsmessig å blande dem. Dette begrunner hun gjennom ønsket om å utfordre elevene i spontan tale på norsk, og dermed ikke forklare ved hjelp av ord og uttrykk fra morsmålet. Hun beskriver erfaringer med elever som ikke har et så stort sosialt nettverk utenom skolen, noe som medfører at de ikke utfordres til å snakke norsk i andre sammenhenger enn på skolen: *Jeg så veldig tydelig forskjell på progresjonen til de som var venner med nordmenn som de samhandlet med jevnlig, kontra de som bare snakket norsk på skolen (Cecilie).* Derfor oppfordret Cecilie elevene til å snakke og skrive norsk i klasserommet, og delte elevene i pilotklassen i heterogene par etter perioden med grammatikk. Likevel presiserte hun at det ikke var ulovlig å bruke morsmålet, men hun oppfordret aldri til dette utenom i grammatikkoppgaver. Derimot ønsker hun å eksponere elevene for spontan tale ved å utfordre elevene til å snakke sammen på norsk: *Da må elevene*

---

<sup>3</sup> Begynneropplæringen forstås som opplæringen som skjer fortløpende etter at elevene har kommet til Norge og andrespråkopplæringen begynner.

*bruke synonymer for å forklare, og da lærer de synonymer av hverandre. [...] Det var litt "strenge Cecilie" som våknet opp og sa at: nå skal vi ikke oversette, nå skal vi ikke forklare for hverandre på morsmålet (Cecilie).*

Homogene par kan være effektivt i andrespråksopplæringen, fordi elevene kan konkretisere og samtale med hverandre for å skape mening i sine tospråklige verdener (jf. kapittel 2.2). Det at lærerne deler inn i homogene par skaper muligheter for at elevene kan samtale, diskutere, argumentere og samarbeide om et tema med hverandre på morsmålet før de skriver og snakker om temaet på norsk. Dette bidrar både til å styrke det dominerende språket (andrespråket), samtidig som at det styrker det ikke-dominerende språket (morsmålet). Videre kan dette sees i lys av Torpstens (2018) studie som presiserer at offisiell, lærerstyrt transspråking har god effekt i undervisningen gjennom å oppfordre elevene til å bruke morsmålet i klasserommet, noe som vil medvirke til et positivt forhold til eget morsmål og økt læringsutbytte. Både Ane og Belinda beskriver at elevene drar nytte av å bruke morsmålet i andrespråksopplæringen ettersom de plasserer elevene i homogene par. Derimot plasserer Cecilie de i heterogene par etter en periode med det hun omtaler som begynneropplæringen.

På bakgrunn av dette kan man hevde at lærerne anser det som viktig å sette elevene i homogene par, slik at de kan benytte hverandre som en ressurs i opplæringen ved å samtale, diskutere, argumentere og samarbeide. Samtidig forstår Cecilie det som hensiktsmessig å dele inn i heterogene par etter en periode i homogene par, slik at de kan samhandle på norsk og ikke morsmålet eller andre språk. Dette forstås når Cecilie beskriver at hun ønsker at elevene skal benytte transspråking som utvidelse ved synonymbruk, og ikke kun som en støtte gjennom å bruke hverandre som en ressurs ved bruk av morsmålet (jf. kapittel 2.2). Likevel kan dette tyde på at Cecilie delvis begrenser mulighetene elevene har til å benytte hele sitt transsemiotiske system i samhandling og undervisning, noe som kan forstås som en motsetning til teorien om transspråking som presiserer at elevene skal benytte alle sine språklige og semiotiske ressurser (jf. kapittel 2.1). Samtidig understreker det også det samme som i Palmborgs (2018) studie, hvor noen av lærerne var skeptiske til bruk av flere språk i undervisningen og benytter enspråklige praksiser (jf. kapittel 2.3). I et transspråkingsperspektiv er det positivt å dele inn i homogene par fordi man benytter alle sine språklige ressurser i undervisningen.

#### 4.2.2 Å skape et transspråkingsrom gjennom å legge opp til transspråkingsstrategier

Ane forteller at hun planlegger undervisning ut ifra et mål om variasjon slik at elevene blir introdusert for ulike måter å tilnærme seg andrespråksinnlæringen på. Hun presiserer det som viktig at strategiene gjentas ukentlig, slik at elevene kan benytte disse senere ettersom de har blitt introdusert og eksponert for disse tidligere. Hun beskriver dette gjennom å legge opp undervisningen etter stasjoner. Stasjonene baserer seg på å lese ukas tekst og markere substantiv og verb, og hvor målet blant annet er å bli bevisste V2-regelen i norsk. På en annen stasjon arbeider elevene med ferdig laminerte spørsmål som de trekker og samtaler om i grupper. En tredje stasjon innebærer å bruke spontan tale til å snakke om et bilde: *Selve målet er at elevene til slutt skal bli så selvstendige at de kan dikte opp en historie ut ifra hva de ser på bildet uten støtte fra læreren* (Ane). En fjerde stasjon innebærer å jobbe med interaktive oppgaver tilsvarende en av de forestående stasjonene gjennom bruk av iPad, slik at elevene også skal utvikle sine digitale ferdigheter.

Ved en slik tilnærming vil Ane legge opp til stor frihet når det gjelder måter å arbeide med faget på, noe som vektlegges i lærerstyrt transspråk (jf. kapittel 2.2). Stasjonene legger opp til transspråklige praksiser gjennom å skape rom for å dele erfaringer, kunnskaper, perspektiver og forståelser av temaer, samtidig som at elevene må benytte digitale ferdigheter som bidrar til å legge til rette for bruk av elevens transsemiotiske system (jf. kapittel 2.2). Dette kan vise at elevene ikke kun skaper mening gjennom skriftlig og muntlig kommunikasjon, noe som blant annet kommer til uttrykk ved å bruke iPad. Stasjonene som Ane legger opp til kan sees i lys av Weis (2011) transspråkingsrom, hvor de flerspråklige elevene opplever trygghet i strategiene ettersom disse gjentas ukentlig.

Belinda beskriver at hun bruker god tid på å gjennomgå et tema i plenum eller i grupper, før elevene setter i gang med selvstendig arbeid. Hun presiserer at dette blir gjort fordi elevene kan diskutere og skrive mer om temaet individuelt, dersom de har brukt god tid på det i fellesskap. Eksempelvis beskriver hun dette gjennom en erfaring fra klasseromsundervisningen hvor elevene skulle lære om eventyr, og læreren plasserte elevene i homogene par hvor de lyttet til et eventyr på morsmålet deres. Dette anså hun som mer læringsfremmende fremfor å fortelle om hva et eventyr er, eller be elevene oversette ordet til morsmålet. Hun poengterer at: *For meg er det viktig at vi alle har en felles forståelse av temaet vi snakker om. Det er ikke gitt at elevene forstår at vi snakker om et eventyr bare ved å oversette hva ordet er på deres morsmål* (Belinda).

Gjennom en slik tilnærming vil Belinda legge opp til frihet når det gjelder hvordan skape forståelse rundt eventyr, noe som kan sees i sammenheng med tidligere beskrivelser av lærerstyrt transspråking (jf. kapittel 2.2). Som vi har sett tidligere deler lærerne inn i homogene par, og dette er også relevant for å skape et transspråkingsrom. Ved å plassere elevene i homogene par skaper de en forståelse i et fellesskap hvor de kan diskutere det de lyttet til. Dette kan føre til at det er enklere å diskutere i plenum og skrive om temaet på andrespråket, enn hva det ville vært om Belinda gikk gjennom kjennetegn på et eventyr og leste et eventyr på norsk. Samtidig kan elevene oppleve trygghet ved at de tenker riktig eller eventuelt mindre riktig, ettersom en annen part kan bekrefte eller avkrefte resonneringen til eleven. Trygghet er viktig for at elevene skal kunne tilegne seg nye språkpraksiser, og for å utvikle sine sosiale og akademiske identiteter (jf. kapittel 2.2).

Videre skaper Belinda rom for å dele erfaringer, kunnskaper, perspektiver og forståelser med hverandre, noe som igjen har overføringsverdi til det selvstendige arbeidet elevene skal foreta seg ved en senere anledning. Gjennom denne tilnærmingen viser Belinda anerkjennelse for at elevene kan benytte hele sitt transsemiotiske system ettersom elevene kan lytte og diskutere på morsmålet, samtale og skrive sammen på andrespråket og bruke sine kulturelle referanser når det gjelder hva et eventyr er. Derfor skaper Belinda et transspråkingsrom hvor hun legger opp til bruk av det transsemiotiske systemet. Dette gjør hun blant annet gjennom at elevene diskuterer likheter og ulikheter mellom eventyrsjangeren fra deres kultur kontra den norske kulturen.

Videre uttrykker Belinda at hun opplever at elevene ofte kan uttrykke seg godt skriftlig, men mindre godt muntlig: *Jeg har en klasse hvor jeg fremover kun må jobbe med det fonologiske* (Belinda). I den forbindelse legger Belinda opp til at elevene skal utforske sitt eget morsmål og sammenlikne lydene i morsmålet med lydene i det norske språket: *[...] da oppdager de at de har forskjellige lyder og at ikke alle lydene eksisterer i alle språkene* (Belinda). Videre understreker Belinda at elevene har en positiv opplevelse med å utforske eget og andres morsmål. Hun tror dette er med på å skape et tryggere klassemiljø ettersom elevene viser en personlig side av seg selv gjennom å presentere eget morsmål sammenliknet med norsk: *De synes det er gøy å lære og lytte til lydene i hverandres morsmål* (Belinda). En slik erfaring som Belinda skisserer med å undersøke eget morsmål, kan også sees i lys av å skape et transspråkingsrom (jf. kapittel 2.2).

Ane er opptatt av at elevene skal oppleve at alle deres språklige ressurser blir verdsatt:

*Det er viktig å være en støttende samtalepartner slik at de tør å uttrykke seg muntlig. Da hjelper det lite å påpeke grammatiske feil eller ord de uttaler feil. Jeg gjør de heller oppmerksom på dette ved å bruke begrepene de uttaler feil på riktig måte i det jeg svarer dem (Ane).*

Ut ifra en slik beskrivelse kan det virke som at Ane er opptatt av at elevene skal oppleve at klasserommet er en trygg arena hvor de kan samhandle uten å tenke over at det de sier er feil. I lys av dette er et relevant poeng at læreren må legge til rette for et transspråkingsrom hvor elevene kan transspråke ut ifra et system som innebærer alle meningsskapende tegn (jf. kapittel 2.2).

Cecilie er også opptatt av å skape trygghet i klasserommet fordi elevene i større grad tør å uttrykke egne meninger dersom de opplever klasserommet som en trygg arena. En utfordring som Cecilie opplever med sine syriske elever er at de er vant med å pugge kunnskap for å få høy måloppnåelse, og derfor opplever de det som utfordrende å reflektere selvstendig. For å skape trygghet rundt å uttrykke egne meninger og selvstendig refleksjon, tildeler Cecilie elevene roller i debatter. Hun plasserer noen elever for og imot en sak, og en gruppe i midten som skal la seg retorisk overbevise. På den måten får Cecilie bevisstgjort elevene på retorisk overbevisning, samtidig som de må øve på å uttrykke egne meninger. I tillegg beskriver hun at elevene får innblikk i ulike meninger, og at de ikke skal dømmes ut ifra disse. Hun beskriver at de syriske elevene som er vant med å pugge riktig svar, opplever det som vanskelig å ta fatt på selvstendig refleksjon på egenhånd. Derfor lager Cecilie en disposisjon med rammer som elevene kan benytte seg av i resonneringen: *For at de skal ta fatt på oppgaven er det viktig at de har en ramme å forholde seg til, ellers klarer de ikke å få uttrykt noe* (Cecilie). I den forbindelse utarbeider Cecilie spørsmål som elevene skal besvare for å utvikle sin selvstendige refleksjonsevne.

Videre beskriver Cecilie situasjoner som utfordrer tryggheten i klasserommet. Det første året Cecilie underviste pilotklassen, plasserte hun de fra samme land ved siden av hverandre, fordi hun tenkte de kunne benytte hverandre som en ressurs i undervisningen. Utover i skoleåret forstod Cecilie at klasserommet både bestod av konservative muslimer og liberale muslimer og kristne, og at de ikke delte samme kulturelle bakgrunn til tross for at de kom fra samme



land og snakket samme språk: *Religionen satte en stopper for samarbeidet, og de konservative dømte de liberale som ønsket å integrere seg i desto større grad i den norske kulturen* (Cecilie). Hun beskriver også en opplevelse med en kvinnelig elev som ville avslutte skolegangen, fordi hun ble ansett som for liberalisert og assimilert i den norske kulturen, og dermed ble omtalt negativt av de konservative, primært de mannlige elevene i klassen. Cecilie beskriver at: *Alle lærerne måtte snakke med elevene om holdninger og igjen måtte vi gjenoppta samtalen om selvstendige valg og ytringsfrihet. Elevene måtte forstå at en måte tenke på er ikke den eneste riktige måten* (Cecilie).

Derfor kan man hevde at Cecilie er opptatt av å legge til rette for et transspråkingsrom, ettersom hun legger opp til at elevene skal skape gode relasjoner til hverandre til tross for forskjellig kulturelt opphav og forståelse. Cecilie legger til rette for at elevene skal skape forståelse for hverandre ved å ha en debatt hvor elevene må tiltre roller som ofte er motstridende deres egne meninger. På den måten får elevene en innsikt og forståelse av at man kan tenke forskjellig. Samtidig åpner Cecilie opp for, gjennom holdningsskapende samtaler om ytringsfrihet i klasserommet, at man må vise forståelse for hverandre til tross for at man er uenige.

Videre beskriver Cecilie at det er essensielt med få elever for å skape trygge rammer slik at de tør å uttrykke seg: *Store gruppestørrelser er ikke hensiktsmessig fordi man blir ikke ordentlig kjent med elevene, og det er veldig viktig å bli kjent for å kunne uttrykke seg* (Cecilie). Hun beskriver undervisningen fra da hun jobbet i fengselet, og underviste i små grupper på opptil seks personer: *Vi samlet oss rundt et bord i hver norsktime, så hverandre inn i øynene og hadde gode samtaler* (Cecilie). I disse timene var elevene i begynneropplæringen med å lære seg norsk som andrespråk, og derfor var det hensiktsmessig å bruke deres interesser som utgangspunkt for å samtale. I den sammenheng la Cecilie opp til å skape trygghet gjennom å snakke om temaer alle kunne uttrykke noe om, nemlig familie, venner og interesser som fotball og fiske.

Oppsummert forsøker Ane å skape et transspråkingsrom ved å presentere arbeidsmetoder som gjentas ukentlig. Dette gjør hun, først og fremst, for at elevene skal kunne bruke transspråkingsstrategiene på egenhånd senere. Samtidig gjør hun dette for at det skal være forutsigbart for elevene, ettersom at trygghet er en viktig forutsetning for at den elevstyrte transspråkingen skal finne sted, for at elevene skal kunne tilegne seg nye språkpraksiser og

utvikle seg sosialt (jf. kapittel 2.2). Det samme forsøker Cecilie når hun deler inn i små grupper hvor de samtaler om kjente temaer rundt et bord, og hvor elevene kan oppleve trygge rammer gjennom samtaleformen og temaene som tas opp. Videre legger hun til rette for et transspråkingsrom gjennom relasjonsbygging mellom elevene. Dette gjør hun ved holdningsskapende samtaler og debatter hvor elevene får tildelt roller hvor de må sette seg inn i andres synspunkter. Belinda skaper et transspråkingsrom gjennom å plassere elevene i homogene par hvor de kan samhandle om eventyr på morsmålet, for deretter å dele sine tanker med resten av klassen. Dersom elevene skal tilegne seg nye språkpraksiser, er det avgjørende at de kan samhandle med en annen part som kan bekrefte resonneringen.

### **4.3 Lærernes opplevelser av elevstyrt transspråking**

Elevstyrt transspråking vil bli undersøkt gjennom å redegjøre for lærernes opplevelser av hvordan elevene benytter seg av transspråking i undervisningssituasjoner. I sammenheng med deres beskrivelser av hvilke strategier elevene benytter, var det også vesentlig å spørre om de opplever elevene som selvregulerte når det gjelder transspråkingsstrategiene de benytter i andrespråksopplæringen. Som beskrevet i kapittel 2.2 burde elevene utvikle en metakognitiv bevissthet ovenfor egen språklæring og strategier, og de burde derfor delta aktivt i egne læringsprosesser for å utvikle en god selvreguleringskompetanse. Derfor burde elevene jevnlig reflektere og diskutere språklæring og strategier, ettersom dette vil føre til økt språklæring og bedre læringsstrategier.

#### **4.3.1 Elevenes avhengige transspråkingsstrategier**

Ane forteller at elevene konkretiserer for hverandre for å gjøre en oppgaveformulering tydeligere, eller for å forstå og avklare enkelte begreper. Hun forteller at elevene gjør dette uavhengig av om de har samme morsmål eller ikke: *De med forskjellige morsmål konkretiserer for hverandre på norsk, imens andre kan konkretisere for hverandre på morsmålet* (Ane). Videre forteller hun at de elevene som ikke har manglende grunnleggende litterasitet (analfabetisme), bruker morsmålet aktivt i innlæringen av andrespråket og er positive til bruk av eget morsmål. Hun viser til dette gjennom å beskrive et bokprosjekt.

*I bokprosjektet leser elevene boka på morsmålet, men skriver og snakker om boka på norsk. På den måten får elevene brukt analytiske begreper slik som personkarakteristikk eller miljøkarakteristikk, og de har ofte mye å si om det fordi de*

*har forstått handlingen. Når de har forstått handlingen er det enklere å snakke sammen og skrive på norsk. Denne strategien kan de overføre til nye praksiser ettersom de ser gevinsten av det (Ane).*

Cecilie beskriver at de fleste elevene er avhengige av at læreren modellerer hvordan de skal arbeide med oppgaven, ettersom de er redde for å gjøre feil i oppgaveløsningen. Dette begrunner hun med at skolekulturen som enkelte av elevene er kjent med fra tidligere baserer seg på rett og galt. I den forbindelse lager Cecilie en disposisjon for elevene når de skal arbeide med oppgaver, ellers stopper flere av elevene opp i arbeidet.

*Disposisjonen kan være veldig enkel ved å skrive spørsmål på tavla hvor jeg for eksempel ber elevene sammenlikne negasjon i eget morsmål med norsk, slik at de eksempelvis skal bli bevisste V2-regelen i norsk (Cecilie).*

I den forbindelse kan det forstås som at Ane og Cecilie opplever det som viktig at elevene får gode erfaringer med strategier som de har prøvd ut i fellesskap i undervisningen, og som elevene videre kan dra nytte av selvstendig i nye situasjoner hvor de må transspråke for å tilegne seg noe nytt. I den sammenheng kan elevene oppfattes som avhengige av at læreren presenterer strategier i opplæringen. En slik forståelse er i tråd med Haukås (2014) som argumenterer for at lærere og elever burde diskutere og reflektere over strategier, noe som kan føre til økt språklæring og bedre læringsstrategier. Ved å presentere transspråkingsstrategier for elevene vil de kunne bruke disse selvstendig senere, og dermed bevege seg fra å være avhengige transspråkere til å bli uavhengige transspråkere (jf. kapittel 2.2).

Både Ane og Belinda opplever at elever som har et velutviklet morsmål har god nytte av dette i andrespråkopplæringen, men at elever som ikke har noe særlig skolegang fra tidligere av ikke i like stor grad klarer å nyttiggjøre seg av morsmålet på en læringsfremmende måte i språkinnlæringen. Likevel understreker Belinda at det ikke kun er bruk av morsmålet som er en avgjørende strategi for hvor godt elevene mestrer andrespråket, ettersom hun redegjør for andre strategier som elevene benytter seg av, slik som å søke opp ordene via Google-bilder. Derimot presiserer hun at elevene er mye mer avhengig av veiledning fra læreren.

*I en skolesituasjon tvinges elevene til å samhandle på en helt annen måte enn i en hverdagslig kontekst. Flere elever har ikke utviklet et mer akademisk vokabular på*

*morsmålet, og da blir det ikke like hensiktsmessig å bruke morsmålet i innlæringen av norsk (Belinda).*

Videre forteller Belinda at elevene aktivt benytter ordbøker, oversettelsesprogrammer og bildesøking som strategier for å forstå et begrep eller tema. Deretter diskuterer elevene begrepet eller temaet med hverandre slik at de forsikrer seg om at de har forstått det korrekt. Samtidig understreker Belinda at de elevene som ikke bruker tid på å slå opp ordet, samtale med sidemann og bruke det i nye situasjoner, ofte glemmer ordets betydning og forstår derfor mindre av undervisningen. Det blir også utfordrende for elevene å bruke ordet ved en senere anledning fordi de ikke har forstått ordets betydning. Sett i sammenheng med Belindas beskrivelse av bruk av oversettelsesprogrammer, beskriver Ane og Cecilie det som utfordrende å la elevene benytte dette, fordi de ikke klarer å bruke det på en lærerik måte.

*Oversettelsesprogrammer opplever jeg ikke som gode strategier for elevene. Det er helt greit å oversette enkeltord, men da må de skrive ned ordet og bruke det i nye sammenhenger, ellers husker de det ikke. Eleven må snakke med partner, skrive setninger, se det visuelt også videre (Ane).*

*Jeg bruker mye tid på å bevisstgjøre elevene om å oversette enkeltord fra morsmålet til norsk og motsatt, fordi setningsoppbyggingen blir feil og de lærer ikke noe av det (Cecilie).*

Belindas skissering av elever som bruker bildesøking, oversettelsesprogrammer og ordbøker kan sees i lys av teorien om *avhengig transspråking* (jf. kapittel 2.2). Elevene benytter disse strategiene som *støtte* i opplæringen for å kunne forstå det ordet de leser eller samtaler om. Samtidig viser Belindas beskrivelse til at elevene bruker sitt transsemiotiske system i innlæringen ettersom de har ulike strategier som går utover de språklige ressursene. Det at elevene benytter bildesøking som en transspråkingsstrategi viser at elevene får mulighet til å benytte andre semiotiske ressurser utenom de tradisjonelt språklige ressursene, slik som å slå opp i ordboka. Ane og Cecilie beskriver elever som forsøker å bruke oversettelsesprogrammer som en *støtte* for å forstå et ord, men har dårlige strategier for hvordan bruke ordet i nye kontekster. Det kan tolkes som at elevene Belinda, Ane og Cecilie beskriver er avhengige transspråkere som er i startfasen i prosessen med å tilegne seg et nytt språk. Dette

understrekes ytterligere gjennom Anes beskrivelser av at elevene konkretiserer for hverandre for å skape mening omkring en oppgave, noe som forstås som *utvidelse* (jf. kapittel 2.2).

Derfor kan man hevde at Ane og Cecilie legger opp til å presentere strategier for elevene fordi de anser det som læringsfremmende, ettersom elevene bruker strategiene som støtte og utvidelse i språkinnlæringen (jf. kapittel 2.2). Videre beskriver Ane og Belinda at elever med et velutviklet morsmål har god nytte av dette i andrespråksopplæringen, noe som kan sees i lys av forskeren Sasaki (2001, s. 111 i Velasco & García, 2014) som beskriver sin nytte av morsmålet i skriving på engelsk (jf. kapittel 2.2). Samtidig trekker Ane og Belinda frem at bruk av morsmålet kan virke forstyrrende i opplæringen for elever som har en mer begrenset morsmålskompetanse. I den forbindelse erfarer Belinda at disse elevene bruker andre strategier for å skape mening. Dette gjør de gjennom bildesøking, samhandling med læreren og bruk av oversettelsesprogrammer, noe som kan sees i lys av *avhengig* transspråking hvor eleven er i startfasen med å tilegne seg andrespråket (jf. kapittel 2.2). Dette understreker også at noen av elevene har strategier fra tidligere skolegang som de benytter i andrespråksopplæringen i Norge, men at de trenger veiledning i bruk av disse strategiene (jf. kapittel 2.2). Videre ytrer Ane og Cecilie en skepsis til bruk av oversettelsesprogrammer fordi setningsoppbyggingen ofte blir feil, og elevene lærer lite av å benytte programmer på en slik måte. Dette kan sees i lys av elevenes manglende selvregulerte kompetanse som vil bli ytterligere redegjort for i neste delkapittel.

#### **4.3.2 Lærernes vurderinger av elevenes selvregulerte kompetanse**

Belinda beskriver at elevene er selvregulerte til en viss grad. Hun beskriver at elevene har ulike strategier for hvordan de tilnærmer seg et tema. Hun forteller at noen samhandler og konkretiserer for hverandre, noen liker å tegne i tillegg til å skrive og andre liker å legge ved bilder fra Google og andre bildetjenester på internett. I den forbindelse kan Belindas elever oppfattes som selvregulerte med tanke på at de deltar aktivt i egen læringsprosess gjennom å bruke strategier som er passende for dem selv i den situasjonen de er i (jf. kapittel 2.2). Samtidig viser dette at dersom læreren anerkjenner at elevene kan benytte hele sitt transsemiotiske system gjennom å legge opp til frihet i måter å arbeide på, vil de muligens også lykkes bedre i selvreguleringsprosessen.

Videre opplever Belinda det som utfordrende når elevene skal innhente utdypende informasjon om temaer ved bruk av nettadresser skrevet på morsmålet, fordi hun ikke kan kvalitetssikre at det som står skrevet er pålitelig informasjon.

*En god del elever bruker nettadresser skrevet på eget morsmål, og jeg opplever dette som et problem fordi jeg ikke vet hva som står skrevet der. Jeg kan med sikkerhet si hvilke norske kilder som er pålitelige, men jeg kan ikke si det samme om arabiske kilder. I tillegg har elevene såpass lav digital kompetanse at de ikke er så kildekritiske til det de leser (Belinda).*

Belinda opplever altså at elevene er selvstendige i arbeidet de gjør når de søker opp informasjon på morsmålet, men at de ikke har en metakognitiv bevissthet overfor om det er en god strategi å benytte fordi de ikke har en god kildekritisk kompetanse. Belindas elever kan tolkes som til dels selvregulerte ut ifra hvilke strategier de benytter for å konkretisere oppgaven for seg selv og andre. Disse strategiene kan forstås som støtte og utvidelse etter forskningen om *avhengig* transspråking (jf. kapittel 2.2). Videre når elevene skal bevege seg over til å være uavhengige transspråkere ved å bruke flerspråklige digitale kilder, er det mer utfordrende for dem å ha en metakognitiv bevissthet om hvordan de kan benytte strategien på en læringsfremmende måte. Derfor tyder det på at elevene befinner seg på et nivå mellom å være en avhengig og uavhengig transspråker.

Derimot beskriver Ane at hun opplever de fleste elevene som lite selvregulerte, noe som hun begrunner ut ifra at flere av elevene aldri har hatt noe skolegang tidligere, og derfor har få strategier å benytte i andrespråksopplæringen. Likevel understreker hun at elevene drar nytte av strategiene som læreren legger opp til underveis i nye situasjoner, men at det tar tid å lære strategier og bli selvstendiggjort i bruken av dem. Dette kan understreke Canagarajahs (2011) kritikk av naturlig transspråking, ettersom den naturlige transspråkingen ikke er nok til å utvikle elevenes selvregulerende kompetanse, fordi elevene trenger tett veiledning og modellering av læreren underveis for å utvikle egen språklæring (jf. kapittel 2.2 & 2.3). Det kan forstås som at Ane opplever elevene som ikke har tidligere skolegang som lite selvregulerte, fordi de har mangel på strategier og erfaringer med å lære.

Cecilie beskriver at hun ikke oppfatter elevene som selvregulerte. Dette begrunnes gjennom elevenes manglende reflekterende kompetanse fra tidligere: *Refleksjon er ikke deres sterkeste*

*side, og det er kulturelt avhengig. Man merker tydelig at de kommer fra en kultur hvor de skal pugge og lære det man har pugget (Cecilie).* Denne beskrivelsen kan sees i sammenheng med elevenes avhengighet av læreren i henhold til modellering av oppgaveløsning gjennom disposisjonen Cecilie legger opp til på tavla (jf. kapittel 4.3.1). Ettersom skolekulturen som elevene er kjent med fra tidligere legger opp til rette og gale svar og arbeidsmetoder, vil dette påvirke elevenes manglende reflekterende kompetanse. Derfor må Cecilie bruke tid på å gjøre elevene selvstendig og trygge i egen refleksjon før de blir selvregulerte i egne transspråkingsstrategier: *Det er vanskelig å få elevene til å reflektere over egen læring når de aldri har reflektert selvstendig tidligere. Dette må også til ettersom at læreplanen i norsk legger opp til dette i størst mulig grad (Cecilie).*

Oppsummert kan Belindas og Anes elever beskrives som dels selvregulerte, imens Cecilie opplever det som utfordrende å få elevene til å reflektere i utgangspunktet, noe som igjen har påvirkning på elevenes selvregulerte kompetanse. I den sammenheng kan mye tyde på at læreren må bruke mer tid på å la elevene reflektere over egen språklæring og strategier, slik at elevene faktisk blir bevisste sine egne strategier og gjør det til en vane å reflektere. Dette blir i liten grad lagt til rette for i skolen i dag, og det anses som vesentlig å bruke tid på dette ettersom læreplanen legger opp til en slik refleksjon (jf. kapittel 2.4). Det kan forstås som at elevene er lite selvregulerte fordi de ikke får nok tid og veiledning til å reflektere over egne strategier, og derfor deltar de ikke aktivt i egen læringsprosess. *Offisiell, lærerstyrt transspråking* har påvirkning på elevenes selvregulerte kompetanse, ettersom det viser til hvilken essensiell rolle læreren har i arbeidet med å utvikle denne metakognitive bevisstheten hos elevene. På bakgrunn av lærerens sentrale rolle kan det virke som lite hensiktsmessig å planlegge for at elevene drar nytte av å utvikle en metakognitiv bevissthet kun gjennom naturlig transspråking (jf. kapittel 2.3).

Selv om elevene som lærerne beskriver kan omtales som avhengige transspråkere, har de likevel en grad av selvstyre og kontroll når det gjelder å transspråke på en hensiktsmessig måte for å løse oppgaven. Dette kommer til uttrykk ved at de tegner, søker etter bilder eller samhandler med hverandre. I den forbindelse kan læreren stille spørsmål som får elevene til å reflektere over valg av transspråkingsstrategier, og som dermed kan utvikle elevenes kritiske tenkning (jf. kapittel 2.2).

#### 4.4 Optimale undervisningsmetoder

Lærernes opplevelser av hva som er en optimal undervisning for at minoritetsspråklige elever skal lære seg norsk som andrespråk, vil bli sett i lys av hvordan disse undervisningsmetodene legger opp til transspråklige praksiser i klasserommet.

I sine beskrivelser av hva en optimal undervisning i andrespråksopplæringen er, beskriver Ane og Cecilie at modellering spiller en viktig rolle for at undervisningen blir vellykket. Det Ane forteller om modellering er at hun gjør dette i begynnerstadiet ved å skrive korte setninger på tavla, og fortsetter med dette når elevene har en relativt god forståelse av å samhandle på norsk: *Vi øver opp den språklige bevisstheten ved å la elevene følge en oppskrift og gjøre individuelle endringer etter hvert som de utvikler sin språkkompetanse* (Ane). Cecilie modellerer gjennom disposisjonen hun skriver på tavla (jf. kapittel 4.3.1).

Cecilie beskriver at en optimal undervisning i andrespråksopplæring foregår ved å ha få elever i grupper, og legge opp til autentiske samtaler som bygger på temaer som de er kjent med. Derfor er hun opptatt av å ha mindre grupper hvor hun kan samtale med elevene rundt et bord: *Det var viktig å føre samtaler om det de kunne si noe om, og det er en fin metode for å bli kjent med elevene, samtidig som de ble engasjerte i å finne måter å uttrykke seg på for å fortelle. Da lærte alltid noen nye ord via andre og meg* (Cecilie).

Det kan oppfattes som at Ane og Cecilie opplever at trygghet danner utgangspunktet for læring, og at det er dette som avgjør om undervisningen er god eller ikke. Derfor bruker de tid på å modellere for elevene, samtidig som de snakker og skriver om temaer de allerede kan noe om. Cecilie erfarte hvor utfordrende det var å undervise i pilotklassen etter at det var en kulturkrasj mellom de religiøst konservative og liberale elevene: *Det rotet til hele læringsmiljøet. Det var ingen som klarte å konsentrere seg, ingen turte å rekke opp hånda og ingen snakket med hverandre* (Cecilie).

Belinda skisserer en optimal undervisning i andrespråksopplæring gjennom samtale i plenum og i homogene par ved hjelp av konkrete og bilder før elevene skal arbeide selvstendig. I den sammenheng forstår hun som å være opptatt av at elevene skal benytte hele sitt transsemiotiske system i det hun oppfordrer elevene til å samhandle på morsmålet før de skriver på norsk, samtidig som hun vil at elevene skal benytte bilder og konkrete.



*Jeg synes det er viktig å skape en felles forståelse først, og dette kan for eksempel være gjennom bilder og konkreter. Etter å ha vist et bilde om det vi skal snakke og skrive om, så beveger vi oss over til det ortografiske (Belinda).*

Tidligere ble det presentert at Ane er opptatt av å lære seg enkeltord av elevene. Dette gjør hun både for å anerkjenne elevenes språklige ressurser, samtidig som hun kan benytte disse ordene i undervisningen (jf. kapittel 4.1). Dette legger hun til rette for ved å la elevene bruke kolonneskjemaer med norsk og morsmål på hver sin side. Hun oppfordrer elevene til å skrive med lydskrift slik at lærerne og medelever skal lese hva som står skrevet. Dette kommer til uttrykk når hun skisserer at hun bruker morsmålet til elevene i plenum: *Ahmad (fiktivt navn), du skrev at sebiay betyr mann. Kan du fortelle hvem sebiay gikk tur med i skogen i går?* (Ane).

Den samme tverrspråklige sammenlikningen som Ane skisserer gjennom å bruke morsmålet i skriving, og som Belinda viser til gjennom samhandling på morsmålet i førskrivingsfasen benytter også Cecilie seg av gjennom å forklare og bruke ord og uttrykk.

*Elevene må lære seg idiomer, ord og uttrykk for å kunne samhandle og være med i samtalen med nordmenn. Eksempelvis finnes ”du faller mellom to stoler” på flere språk, og da er det viktig å la elevene utforske dette på sitt morsmål for å kunne skape en større forståelse for uttrykket på norsk (Cecilie).*

Lærernes refleksjoner omkring hva en optimal undervisning i andrespråksopplæring innebærer, kan tolkes i lys av Weis (2011) beskrivelse av transspråkingsrom og García & Wei (2019) sin beskrivelse av trygghet som vesentlig dersom elevstyrt transspråking skal skje. Hvis elevene skal kunne transspråke må de være en del av et trygt klassemiljø, og det er dette læreren må legge opp til gjennom å skape et transspråkingsrom. I transspråkingsrommet kan de flerspråklige samle alle sine språklige og kulturelle praksiser i en klasseromssituasjon (jf. kapittel 2.2). Det anses som særlig viktig at det blir skapt et åpent, demokratisk og sosialt relevant perspektiv som gir innsikt i hvordan medelevene tenker og handler, noe som ble særlig understreket ved Cecilies erfaring med de konservative og liberale elevene.

Videre er de alle tre enige om å la elevene bruke kunnskap som de allerede besitter i arbeid med å lære seg norsk som andrespråk, og dermed kan man hevde at lærerne legger opp til at

elevene kan bruke hele sitt transsemiotiske system. Dette kommer til uttrykk gjennom samhandling på morsmålet (Belinda), bruk av ord fra morsmålet i plenum (Ane) og gjennom utforsking og forklaring av ord og uttrykk (Cecilie). En utforsking av sammenlikninger med morsmålet, gjennom eksempelvis beslektede ord, kan bygge opp evnen til å bruke transspråking og øke den metalingvistiske bevisstheten (jf. kapittel 2.2). Gjennom en slik måte å arbeide på vil elevene kunne oppleve å benytte hele sitt transsemiotiske system, noe som teorien om transspråking vektlegger gjennom sitt syn på flerspråklighet (jf. kapittel 2.1).

#### **4.5 Min vurdering av en optimal transspråklig undervisning**

I sammenheng med at lærerne i studien har redegjort for hva de forstår som en optimal andrespråksopplæring som kan sees i lys av teorien om transspråking, vil jeg også trekke frem noen perspektiver ved transspråking som kan være aktuelle å ta med seg inn i andrespråksopplæringen. Dette vil jeg gjøre ved å trekke frem poenger fra undervisningsmetodikken som allerede er nevnt av lærerne, samtidig som jeg vil trekke frem andre poenger som jeg ville ha inkludert i min undervisning i andrespråksopplæring

Dersom jeg skulle skissert en optimal undervisning som legger opp til transspråking, ville jeg ha delt inn i homogene par, slik som Ane og Belinda gjør. Dette fordi elevene kan dra nytte av hverandre ved konkretisering av oppgaver, beskjeder og ord de opplever som vanskelige å forstå. Jeg forstår det slik at uansett hvor godt elevene behersker morsmålet sitt, er det en ressurs i språkinnlæringen. Derfor deler jeg ikke den samme forståelsen til Ane og Belinda om at bruk av morsmålet kan virke forstyrrende i opplæringen for elever som har en mer begrenset morsmålskompetanse (jf. kapittel 4.3.1). García & Wei (2019) trekker frem at transspråkingspedagogikken er viktig for språklige minoriteter fordi den bygger på elevenes språklige styrke. Den kan minske risikoen for at elevene føler seg fremmedgjort i skolen, fordi den innlemmer transspråking og kulturelle referanser som elevene fra språklige minoriteter kan kjenne seg igjen i. Transspråking som pedagogikk innebærer nettopp *utnyttelse*, det vil si *med hensikt* og samtidig å flette sammen elevenes språklige repertoar og se dem som en styrke (jf. kapittel 2.2).

Videre ville jeg ha skissert en plan som konkret legger føringer for hva elevene skal gjøre i løpet av undervisningsøkten, noe som forøvrig kan sees i lys av Anes beskrivelser av stasjoner (jf. kapittel 4.2.2). På den måten skaper jeg forutsigbarhet for elevene når det gjelder

hva de skal gjøre. Dersom elevene er lite selvregulerte når det gjelder hvilke transspråkingsstrategier de kan benytte, ville jeg lagt opp til konkrete arbeidsmetoder underveis i oppgaveløsningen, noe som kan sees i lys av Cecilies beskrivelse av disposisjonen (jf. kapittel 4.3.1). Dette innebærer at elevene vet hvordan de skal jobbe med temaet, og derfor kan det være enklere å sette i gang med arbeidet. Eksempelvis kan man legge opp til at elevene skal samhandle med sidemann på morsmålet om temaet vi har om, for deretter å skrive om temaet på norsk individuelt. Dette kan medføre at elevene klarer å skrive mer om temaet, ettersom de har fått resonnert med en medelev i forkant. I den sammenheng vil jeg trekke frem at det er viktig å gi elevene tid når de sitter i samarbeidsgrupper. Når læreren skal lytte til det elevene deler, så kan de bruke alle sine språk i kommunikasjonen. Dersom læreren ikke forstår språket eleven bruker og eleven ikke kan oversette, kan en medelev oversette. García & Wei (2019) trekker frem at lærerne, i en offisiell transspråkingspedagogikk, benytter transspråking for å gi elevene en dypere forståelse av komplekse aspekter av et emne. Dette innebærer blant annet at eleven kan benytte hele sitt språklige repertoar for å vise full forståelse av et emneområde.

Et viktig poeng som García & Wei (2019) vektlegger er språklig kreativitet, noe som blant annet innebærer at elevene former selve konteksten for innlæring og bruk av språket. Ved å legge opp til at elevene skal utforme en multimodal tekst, slik som å legge til bilder i teksten de har skrevet, eller utforme andre multimedieprosjekter ved bruk av PowerPoint og Sway kan man potensielt legge til rette for at elevene former konteksten for innlæring og bruk av språket. Dette anser jeg som viktig fordi flerspråklig samhandling også innebærer å bruke andre kommunikasjonsformer enn kun ord (tradisjonelle tegn), noe som understreker at eleven skal benytte hele sitt transsemiotiske system (jf. kapittel 2.2). I sammenheng med utformingen av en multimodal tekst hadde det vært ønskelig at elevene spiller inn lyd hvor de snakker eller leser opp teksten sin, slik at de får øvd på artikulering på andrespråket. Dette gir også læreren et innblikk i hvilke lyder eleven mestrer og ikke. Gjennom å legge opp til språklig kreativitet ved bruk av multimedieprosjekter får elevene vist en bredere kompetanse, fordi man får brukt andre kommunikasjonsformer enn kun tradisjonelle tegn.

Avslutningsvis vil jeg understreke viktigheten av at elevene blir kjent med beslektede ord. García & Wei (2019) presiserer at lærerpraksiser som hjelper elever å identifisere beslektede ord har god effekt når det gjelder økt meningsskaping. De trekker frem at elevene burde lære hva beslektede ord er, og hvordan de fungerer på tvers av forskjellige språk. Gjennom å

undersøke beslektede ord utvikler man ordforråd og forbedrer stavingen, eksempelvis: revolución → revolution → revolusjon. Samtidig imens elevene undersøker beslektede ord fra eget morsmål, annet språk de kan og norsk, burde læreren skrive ned ordene de kommer med på tavla. Dermed kan læreren skape en kobling mellom språkene som letter forståelsen og språkinnlæringen til elevene.

## 5.0 Konklusjon og avsluttende refleksjoner

I denne studien har det vært ønskelig å undersøke hvordan tre lærere opplever å legge til rette for transspråking i klasserommet gjennom forskningsspørsmålet: *Hvordan opplever lærere transspråking i andrespråksopplæringen?* I forrige kapittel ble de empiriske funnene fremstilt, analysert og drøftet i henhold til teorien om transspråking. De empiriske funnene gir et inntrykk i lærernes forståelse av hvordan elevene benytter transspråking i undervisningen, samtidig som det gir et innblikk i hvordan transspråking blir brukt i planlegging og gjennomføring av undervisning. I dette kapitlet vil de mest sentrale funnene bli oppsummert. Avslutningsvis vil jeg presentere noen tanker om videre forskning.

### 5.1 Elevene benytter ulike transspråkingsstrategier

Studien viser, gjennom lærernes beskrivelser, at elevene hjelper hverandre for å skape mening. Dette legges til rette for ved homogene par hvor elevene kan samhandle på morsmålet, og gjennom dette bruker hverandre som støtte og utvidelse, noe som kan sees i lys av García & Kanos (2014) forskning om avhengig transspråking. Dette gjøres blant annet gjennom å skrive og lese på morsmålet for deretter å skrive og snakke på andrespråket (jf. kapittel 4.3.1). Dette kan knyttes opp mot García & Weis (2019) beskrivelse av at flerspråklige elever ikke kan få kunnskap på en annen måte enn gjennom allerede eksisterende språkpraksiser som de kjenner til fra før (jf. kapittel 2.1). Samtidig handler transspråklig pedagogikk og transspråking som didaktisk metode om å anerkjenne elevenes allerede eksisterende språkpraksiser, og bygge videre på disse språkpraksisene for å utvikle ny innsikt og forståelse. Dermed er det viktig at læreren støtter elevene i deres språkinnlæring, blant annet ved å legge til rette for refleksjon og modellering for hva elevene kan og hvordan språklige praksiser kan bli lært. Gjennom å legge opp til homogene par engasjerer læreren seg i språkinnlæringen til elevene, fordi læreren anerkjenner at elevene kan dra nytte av hverandre ved bruk av morsmålet. Samtidig får elevene et positivt forhold til eget morsmål (jf. kapittel 2.2). I et transspråkingsperspektiv er det positivt å dele inn i homogene par fordi man benytter alle sine språklige ressurser i undervisningen.

På en annen side viser studien at inndeling i homogene par ikke anerkjennes av alle lærerne, ettersom Cecilie ikke oppfordrer elevene til å bruke morsmålet i andrespråksopplæringen, og ønsker helst at de kun skal snakke norsk etter den aller første tiden (jf. kapittel 4.2.1). På den måten kan det forstås som at Cecilie i større grad legger opp til enspråklige praksiser, noe som

Cummins (2007) også fremhever som en tendens i skolen (jf. kapittel 2.2). Dette poengteres også når Belinda beskriver at noen av hennes kolleger er negativt innstilt til bruk av morsmålet i andrespråksopplæringen (jf. kapittel 4.1), noe som også er i tråd med noen av lærerne i Palmborgs (2018) studie. Likevel viser studien at elevene som ikke har samme morsmål, også benytter hverandre som en ressurs i innlæringen ved å diskutere, argumentere, konkretisere og samarbeide på andrespråket (jf. kapittel 4.3.1). Dette kan vise at heterogene par også kan være en ressurs i språkinnlæringen ettersom de i større grad kan bli utfordret til å samhandle og samarbeide på andrespråket. Men elevene burde ikke begrenses til enspråklige praksiser (jf. kapittel 2.2).

Videre viser studien at elevene har ulike strategier for hvordan de kan transspråke gjennom å ta utgangspunkt i hele det transsemiotiske systemet. Dette kommer til uttrykk ved beskrivelsene av transspråkingsstrategiene som elevene med en mer begrenset morsmålskompetanse benytter i andrespråksopplæringen, slik som bildesøking på Google, tegning og samhandling med medelever og lærer på andrespråket (jf. kapittel 4.3.2). Dette viser til de mangfoldige sidene ved det transsemiotiske systemet. Det er viktig at læreren anerkjenner at elevene kan benytte ulike transspråkingsstrategier, og at elevene får velge den strategien de får mest utbytte av i den transspråkingsfasen de er i (jf. kapittel 2.2 om avhengig og uavhengig transspråking).

### **5.1.1 Elevenes selvregulering**

I studien beskrives elevene som til dels selvregulerte i prosessen med hvilke transspråkingsstrategier som er hensiktsmessige å benytte seg av i andrespråksopplæringen, og hvorfor. Dette kommer til uttrykk gjennom at lærerne beskriver elevene som lite selvregulerte, samtidig som de skisserer erfaringer hvor elever blant annet ikke klarer å bruke oversettelsesprogrammer på en læringsfremmende måte (jf. kapittel 4.3.2). Derfor viser studien at elevene er avhengig av støtte fra læreren i transspråkingen og i vurderingen av egen språkinnlæring. Cecilie opplever at elevene er redde for å gjøre feil, noe som henger sammen med skolekulturen fra hjemlandet, samtidig som at de har lite erfaring med å reflektere i utgangspunktet (jf. kapittel 4.3.1). Belinda beskriver at elevene trenger veiledning for hvordan de kan bruke ordbøker og oversettelsesprogrammer på en læringsfremmende måte (jf. kapittel 4.3.1). Samtidig opplever hun at noen elever tar selvstendige valg når det gjelder hvilke strategier de bruker individuelt, slik som å ta i bruk flerspråklige nettadresser (jf. kapittel

4.3.2). Ane beskriver elever som ikke har tidligere skolegang er lite selvregulerte fordi de har mangel på erfaringer med å lære (jf. kapittel 4.3.2).

I den forbindelse er det vesentlig å trekke frem at lærere burde bruke tid på å la elevene reflektere over transspråkingsstrategiene de benytter, slik at de blir mer selvregulerte i transspråkingen. Haukås (2018b) presiserer nettopp lærerens rolle i å støtte elevene i deres språkinnlæring og strategier ved å legge til rette for refleksjon. Samtidig må læreren spille en vesentlig rolle i hvordan denne refleksjonen skal foregå, eksempelvis gjennom å legge til rette for egenvurderinger, samhandling, fagsamtaler, kommentarer i timen. Gjennom å delta aktivt i egen læringsprosess vil elevene oppleve å utvikle en god selvreguleringskompetanse. Derfor er det vesentlig at det er noen klare rammer for hvordan elevenes refleksjon skal foregå, slik at de opplever å oppnå forståelse og utvikle metakognitive ferdigheter og kritisk tenkning (jf. kapittel 2.2).

I denne studien kommer det frem at det i liten grad blir lagt opp til at elevene skal få reflektere over egen språkinnlæring. Det kan, gjennom lærernes beskrivelser, tyde på at de ikke har en plan for hvordan elevenes refleksjon skal foregå, og dermed kan man hevde at lærerne ikke tar kontroll over hvordan elevene skal utvikle en god selvreguleringskompetanse i lys av ”å lære å lære” i ny overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette kan også sees i lys av studien til Palmberg (2018) hvor noen av lærerne ikke visste hvordan de kunne benytte elevenes språklige ressurser i undervisningen, samtidig som at lærerstyrt transspråking er vanskelig å legge til rette for selv om man ønsker det (jf. kapittel 2.3). På samme måte oppleves det som at lærerne i denne studien ikke vet hvordan de kan legge til rette for at elevene skal bli selvregulerte i egne transspråkingsstrategier.

## **5.2 Transspråkingsrom**

Studien viser at det er viktig å skape rom for at elevene kan dele erfaringer, kunnskaper, oppgaveformuleringer, perspektiver og forståelser av temaer. Derfor er det viktig å skape trygge rammer i et transspråkingsrom (jf. kapittel 2.2). I transspråkingsrommet kan man legge opp til transspråklige aktiviteter både gjennom lærerstyrt og elevstyrt transspråking. I denne studien kom det til uttrykk at lærerne presenterer at de legger opp til transspråkingsstrategier som elevene benytter i fellesskap, for deretter å legge til rette for at elevene kan benytte disse selvstendig senere (jf. kapittel 4.2.2).

Gjennom å legge opp til kjente strategier slik som Ane gjør ved stasjonene, kan elevene bli trygge i opplæringen fordi transspråkingsstrategiene de benytter i undervisningen blir forutsigbare. Samtidig beskriver Belinda at hun opplever at plenumsdiskusjon er hensiktsmessig før elevene arbeider selvstendig. Cecilie beskriver at elevene er avhengige av at læreren modellerer hvordan de skal arbeide med oppgaver, ellers er det utfordrende å arbeide med oppgavene fordi elevene er redde for å gjøre feil (jf. kapittel 4.3.1). Disse beskrivelsene gir uttrykk for lærerstyrt transspråking. Det at lærerne er bevisste på verdien av å presentere transspråkingsstrategier for elevene, gjør det enklere for elevene å benytte disse strategiene selvstendig senere. En essensiell side av elevstyrt transspråking er trygghet i opplæringen (García & Wei, 2019). Dersom elevene opplever transspråkingsrommet som trygt, tør de i større grad å benytte seg av elevstyrt transspråking. Dette er og med på å understreke hvilken overførbarhet lærerstyrt transspråking har på elevstyrt transspråking, slik som det ble beskrevet innledningsvis i kapittel 4. Dersom tryggheten utfordres vil antagelig ikke transspråking finne sted. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom Cecilies beskrivelse av da transspråkingsrommet ble utfordret ved at elevene diskriminerte hverandre (jf. kapittel 4.2.2). Cecilie opplevde at hele klasseromssituasjonen ble oppløst, og det ble vanskelig å legge til rette for læring, fordi elevenes kulturelle opphav og tidligere møter med skole fra hjemlandet påvirket læringsmiljøet i klassen. Dette viser hvor viktig det er å legge opp til et trygge rammer i et transspråkingsrom for at transspråking skal kunne skje.

Videre trekker lærerne frem andre didaktiske forutsetninger for å skape et trygt transspråkingsrom hvor elevene kan lære seg norsk som andrespråk. Cecilie verdsetter små gruppestørrelser og samtaler rundt et bord. I samtalen er hun opptatt av å snakke om kjente temaer som alle har noe å si om, og på den måten forsøker hun å skape en god relasjon til elevene sine. I følge Wei (2011) er det viktig at elevene skal oppleve å få forståelse for hverandre, og derfor burde transspråkingsrommet åpne opp for et demokratisk og sosialt relevant perspektiv som gir innsikt i hvordan mennesker tenker og hvorfor de tenker slik de gjør. Derfor er det relevant at Cecilie er opptatt av å bygge relasjoner til elevene, for da vil man skape en trygghet som kan føre til transspråking (García & Wei, 2019).

Belinda vektlegger at elevene skal bli trygge på det temaet de har om i par, før de gjør rede for tankene sine i plenum. Derfor setter hun elevene i par hvor de kan diskutere temaet ut i fra sitt transsemiotiske system, noe som blant annet blir skissert gjennom å diskutere hva et eventyr er på morsmålet, og dermed bruke alle sine kulturelle referanser om hva et eventyr



innebærer (jf. kapittel 4.2.2). Dette vil gjøre at elevene får vist kompetanse om temaet, og dermed bli tryggere i seg selv gjennom å få bekreftelse av en samarbeidspartner. Det vil kunne være enklere for elevene å snakke om dette i fellesskap i klassen ettersom de har samarbeidet i par først.

Samtidig presenterer Ane at hun vil vise at hun verdsetter elevenes språklige repertoar gjennom å lære seg noen ord på deres morsmål. Siden benytter hun disse ordene i undervisningen ved å nevne ordet elevene brukte høyt i klassen (jf. kapittel 4.4). Ved å legge opp til et transspråkingsrom, som igjen vil føre til at elevene kan benytte sitt transsemiotiske system, vil læreren vise at hun verdsetter elevenes kunnskaper, selv om de ikke kommer like godt til uttrykk på andrespråket. Dette fordi læreren man kan benytte alle tilgjengelige språklige og semiotiske ressurser. Både Ane og Belinda beskriver frustrasjonen elevene sitter igjen med når de ikke får vist kunnskap de egentlig innehar, fordi de blir begrenset når de skal uttrykke seg på andrespråket (jf. kapittel 4.2.1). I den forbindelse er Ane opptatt av å være en støttende samtalepartner som verdsetter det elevene klarer å vise kontra det elevene ikke klarer å vise (jf. kapittel 4.2.2 og 4.4). Dette viser også hvor viktig det er med et transspråklig syn på flerspråklighet, ettersom elevene skal føle at alle deres ressurser blir verdsatt (jf. kapittel 2.1).

Oppsummert er det viktig at læreren skaper trygge rammer for at elevene kan utvikle transspråkingsstrategier. Gjennom å legge til rette for lærerstyrt transspråking, hvor læreren introduserer transspråkingsstrategier vil elevene oppleve trygghet gjennom at disse strategiene blir vist og anerkjent gjennom lærerens kompetanse. Dette kan igjen medføre at elevene tør å prøve ut strategiene selv i praksis, og vurdere om de er gode transspråkingsstrategier for å utvikle egne språklige ferdigheter på andrespråket. Gjennom et transspråkingsrom, som baserer seg på trygge og stabile rammer, vil elevene prøve og feile, noe som igjen vil kunne ha påvirkning på deres selvregulerte kompetanse. Ved å legge opp til et transspråkingsrom vil man kunne skape en trygg ramme som danner utgangspunktet for en god andrespråksopplæring. Derfor kan man hevde at teorien om transspråking bør bli brukt som en didaktisk metode i andrespråksopplæringen.

### 5.3 Refleksjon og forslag til videre forskning

Jeg håper at denne forskningen kan bidra til å inspirere andre til å benytte transspråking som didaktisk metode i andrespråksopplæringen, og i den forbindelse legge opp til bruk av transspråkingsstrategier og vurderinger av disse i andrespråksopplæringen. Jeg håper at funnene mine tydeliggjør hvordan dette kan løses på en didaktisk måte, samtidig som det kan bidra til en ytterligere interesse for forskningsfeltet. Selv om teorien om transspråking tilskrives enkelte kritiske blikk (jf. kapittel 2.3), mener jeg at teorien danner et solid utgangspunkt for å inspirere lærere i norsk skole til å verdsette elevenes språklige og semiotiske ressurser i undervisningen. Torpstens (2018) studie viser at elevene får et mer positivt forhold til eget morsmål, og et økt læringsutbytte dersom de får bruke morsmålet i andrespråksopplæringen (jf. kapittel 2.2). Lærerne i min studie forteller også at elevene er positivt innstilt til å bruke morsmålet hvis de har en god morsmålskompetanse som de kan benytte som en ressurs i undervisningen (jf. kapittel 4.3.1). I den forbindelse vil jeg understreke at gjennom en transspråkingsperspektiv vil man anerkjenne alle språklige og semiotiske ressurser som gode ressurser, og derfor vil elevene kunne ha nytte av å bruke morsmålet uavhengig av hvor god kompetanse de har i språket.

Ettersom Opplæringsloven §2-8 og §3-12 (Forskrift til Opplæringsloven, §2-8 og §3-12, 2012) legger opp til at elevene kan få tilbud om morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring for å styrke innlæringen av norsk som andrespråk, samtidig som at ny overordnet del av læreplanen vektlegger et språklig mangfold, anser jeg det i utgangspunktet som lite fremtredende i norsk skole i dag at lærere ikke verdsetter de språklige ressursene elevene innehar fra tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Likevel kom det frem hos Belinda at noen av hennes kolleger stiller seg kritiske til bruk av morsmålet i andrespråksopplæringen (jf. kapittel 4.1), og gjennom Cecilie som ikke oppfordrer til bruk av morsmålet i andrespråksopplæringen (jf. kapittel 4.2.1). Derfor kan man hevde at det er viktig med en transspråklig tilnærming i skolen, slik at man utnytter det språklige mangfoldet som finnes i norsk skole, ettersom det er en tendens blant noen lærere å ikke la elevene benytte morsmålet i andrespråksopplæringen.

Som tidligere nevnt i kapittel 2.4 presiserte Østby (2020) at skolen svikter elever som ikke mestrer undervisningsspråket, og at elevene opplever liten grad av mestring, tilpasning og veiledning. En transspråklig tilnærming i undervisningen vil kunne vise at skolen verdsetter at elevene kommuniserer og tenker ut ifra et transsemiotisk system. Dette vil kunne føre til at

elevene opplever mestring, tilpasning og veiledning, noe som igjen vil kunne ha god påvirkning på elevens norskspråklige kompetanse. Den tidligere presenterte nettartikkelen fra UiO (2018) viste at skolene ønsker å benytte elevenes språklige repertoar, men at det er vanskelig å legge til rette for disse språklige praksisene (jf. kapittel 2.4). Med dette utgangspunktet kan man hevde at gjennom en transspråklig undervisning vil skolen legge til rette for bruk av det språklige mangfoldet gjennom å legge opp til et transspråkingsrom, hvor elevene kan samarbeide, konkretisere og lære ut i fra et transsemiotisk system. Dette innebærer at det ikke finnes noen regler for hvordan man skal samhandle, og elevene vil derfor oppleve trygghet i å benytte alle språklige og andre semiotiske ressurser (jf. kapittel 5.2). Samtidig vil dette innebære at læreren verdsetter de språklige og semiotiske ressursene elevene bringer med seg inn i transspråkingsrommet. Dette vil igjen ha påvirkning på elevenes mestringsfølelse, noe som kan påvirke den norskspråklige kompetansen som elevene utvikler i undervisningen.

Bourdieu (1977) har gjennom sin forskning på det lingvistiske markedet hevdet at det er de positive og negative sanksjonene av språket som avgjør hvilken kapital et språk får. Ut ifra denne forståelsen vil lærerens rolle i arbeidet med å heve status til de språklige og semiotiske ressursene eleven bringer med seg, være desto viktigere i skolen. Det er viktig at elevene opplever positive sanksjoner når de benytter sitt transsemiotiske system i innlæringen av norsk som andrespråk. Sollid (2019) viser til at norsk språkpolitikk anerkjenner behovet for høy kompetanse i engelsk, tysk, fransk og spansk. I den forbindelse anses det som viktig å øke statusen til språkene som nordmenn med innvanderbakgrunn bringer med seg, noe som også stortingsmelding 23 *Språk bygger broer* viser til gjennom en beskrivelse av at ”Alle språk [...] har sitt individuelle særpreg og verdi, og alle er like tjenlige uttrykksmidler for dem som bruker dem” (jf. kapittel 1.1; Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 7-8).

Videre finnes det et mangfold av ulike tilnærminger når det gjelder å forske på transspråking i klasserommet. I forlengelsen av min studie hadde det vært interessant å *observere* undervisning hvor læreren legger opp til transspråklige aktiviteter i andrespråksopplæringen. Samtidig hadde det vært interessant å kartlegge elevenes resultater før og etter en transspråklig tilnærming i andrespråksopplæringen, men det er utenfor rammene for denne masteroppgaven. Et annet interessant forskningsfelt kan være å undersøke hvilke transspråkingsstrategier som elevene opplever at de bruker i undervisningen, og hvorfor de benytter disse. Samtidig vil jeg understreke at det trengs mer nordisk forskning på feltet om

hvorvidt, og i så fall hvordan, transspråking fungerer som en læringsfremmende didaktikk hvor elevene benytter den samlede språkkompetansen og semiotiske ressurser for å lære i andrespråksopplæringen. I denne masteroppgaven har jeg tatt utgangspunkt i deltakere fra internasjonal forskning gjennom García & Kanos (2014) sin studie om elevstyrt transspråking når jeg har beskrevet avhengige og uavhengige transspråkere i teorikapittelet. Det hadde vært interessant med et tilsvarende feltarbeid i norsk skole.

Avslutningsvis vil jeg påpeke at denne mastergradsavhandlingen sentrerer seg rundt norsk som andrespråk. Likevel vil jeg understreke hvilken overføringsverdi teorien også har til elever som ikke har norsk som andrespråk, og dermed er teorien også relevant for lærere som ikke underviser i andrespråksopplæring. Haukås (2018a) beskriver transspråking i lys av undervisning i fremmedspråk, og poengterer at transspråking både er en didaktikk gjennom å bruke den samlede språkkompetansen sin til å lære, samtidig som at eleven benytter transspråking som handling gjennom strategisk å bruke deler av det samlede språklige repertoaret for å gjøre seg forstått i kommunikasjon. Samtidig er et transsemiotisk system gjeldene for alle elever i skolen, ettersom alle har et språklig og semiotisk repertoar (jf. kapittel 2.2). Dette understreker at elevene som følger ordinær undervisning i norsk også kan benytte transspråking når de skal ”sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendringer” (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Videre understreker teorien hvor viktig det er at elevene utvikler en selvregulert kompetanse, noe som kan sees i lys av LK20 som legger opp til at elevene skal lære å lære (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Gjennom å benytte transspråking som didaktisk metode vil elevene måtte reflektere over de transspråkingsstrategiene de benytter både i språklig og faglig innlæring. Helt til slutt vil jeg påpeke verdien av å legge opp til et transspråkingsrom som åpner opp for å få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. I et transspråkingsrom vil elevene kunne forme sine identiteter gjennom et inkluderende og mangfoldig fellesskap. I dette fellesskapet kan elevene bli trygge språkbrukere, noe som LK20 vektlegger i ny overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

## Sammendrag

I denne studien undersøker jeg hvordan tre lærere opplever at de legger til rette for transspråking i andrespråksopplæringen. Dette undersøkes gjennom tre dybdeintervjuer hvor lærerne beskriver egen undervisningspraksis og deres opplevelser av hvordan elevene benytter sitt språklige repertoar i undervisningen. Deres refleksjoner, opplevelser og erfaringer ser jeg i lys av teorien om transspråking. Transspråking omhandler at elevene kan dra veksler på hele sitt språklige repertoar i skolehverdagen for å få en større forståelse for undervisning og meningsskaping (García & Wei, 2019). Transspråking må forstås gjennom en forståelse av at språk ikke er atskilte systemer, men en del av ett felles språklig repertoar. Samtidig er alle meningsskapende tegn også en del av repertoaret, og dermed omtales det språklige repertoaret for et transsemiotisk system ettersom alle semiotiske ressurser også er en del av ett og samme repertoar.

Studien har tre fokusområder som går ut på *lærerstyrt transspråking*, *elevstyrt transspråking* og *selvregulert kompetanse og lærerens opplevelse av en optimal undervisning i andrespråksopplæring som legger opp til transspråking*. Gjennom studien viser jeg til fire hovedfunn. For det første viser studien, gjennom lærernes beskrivelser, hvor vesentlig det er at læreren legger opp til trygge omgivelser for at elevene skal kunne benytte hele sitt språklige repertoar i innlæringen, og at de derfor vil kunne utvikle sine sosiale og akademiske identiteter. For det andre viser studien, gjennom lærernes beskrivelser, at elevene er avhengige av tett oppfølging og veiledning av læreren for å kunne reflektere over egen transspråking, men at det kan virke som at dette er vanskelig å få til i praksis. Dette innebærer også å få elevene til å reflektere over egne (elevstyrte) transspråkingsstrategier, og ikke bare lærerstyrte transspråkingsstrategier som er initiert av læreren. For det tredje viser studien at lærerne anerkjenner at elevene kan dra veksler på de ulike språklige ressursene som inngår i repertoarene deres, noe som belyses gjennom at elevene benytter ulike strategier for å lære seg norsk som andrespråk. I den forbindelse legger to av lærerne opp til, gjennom å tilrettelegge for bruk av transspråkingsstrategier i opplæringen, at elevene kan dra veksler på to eller flere språk, samtidig som de kan benytte andre semiotiske ressurser for å kommunisere og skape mening. For det fjerde viser studien at teorien om transspråking kan bli brukt som didaktisk metode i andrespråksopplæringen, og derfor kan teorien tas i bruk opp mot læreplanene i norskfaget. Derfor viser studien at oppdatert internasjonal språkforskning kan tas i bruk av lærere i norske klasserom.

## Litteraturliste

- Baker, C. (2011). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol, Storbritannia: Multilingual Matters.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Becker, A. L. (1988). "Language in Particular: A lecture" i D. Tannen (red.) *Linguistics in Context* (17–35). Norwood: Ablex
- Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (2004). "Bilingualism in South-Asia" i *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell. Hentet 12.11.20 fra:  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9780470756997.ch29>
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Stanford University Libraries*. 16(6), 645-668. <https://doi.org/10.1177/053901847701600601>
- Canagarajah, A. S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal*, 95(3), 401-417.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207>
- Canagarajah, A. S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Culler, J. D. (1976). *Ferdinand de Saussure*. Cornell University Press: Ithaca, New York.
- Cummins, J. (1984). Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. *Canadian Modern Language Review*, 42(1), 137.  
<https://doi.org/10.3138/cmlr.42.1.137>
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240.

- Dewilde, J. & Igland, M. A. (2015). “Ja wallah. No problem janem Nargis Noori”: En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving” i A. Golden & E. Selj (red.). *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (109-126). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dewilde, J. & Kulbrandstad, L. A. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 2016, 11(2), 13–33. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/55624/2016-DewildeKulbrandstad.pdf?sequence=1>
- Dewilde, J. (2017). Multilingual young people as writers in a global age. I B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *New perspectives on translanguaging and education* (56–71). Multilingual Matters.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA og Oxford: Wiley/Blackwell.
- García, O. & Kano, N. (2014). Translanguaging as a Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japanese Students in the US. I J. Conteh & G. Meier (red.), *The Multilingual Turn in Languages Education - Opportunities and Challenges* (258 - 277). Bristol: Multilingual Matters.
- García, O. & Wei, L. (med Dewilde, J.) (2019). *Transspråking - Språk, flerspråklighet og opplæring* (I.S. Holmes, overs.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Halliday, M.A.K (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. I Murphy, P. Karen., Knight, Stephanie L. & Dowd, Alicia C. (2007). *Review of Educational Research*. 77 (1), 81-112. Hentet fra: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487>

- Haukås, A. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*. 8 (2), Art. 7, 1-16. Hentet fra: <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1130/1009>
- Haukås, A. (2018a). Den fleirspråklege rikdomen. *Communicare- fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråksenteret*, 2018, 9-11. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/329944742\\_Den\\_fleirspraklege\\_rikdomen/link/5c24e60d299bf12be39d3462/download](https://www.researchgate.net/publication/329944742_Den_fleirspraklege_rikdomen/link/5c24e60d299bf12be39d3462/download)
- Haukås, Å. (2018b). Metacognition in Language Learning and Teaching. An overview. I: Haukås, Bjørke & Dypedahl (red.), *Metacognition in Language Learning and Teaching*. (11–30). New York and London: Routledge.
- Hornberger, N. H. (2005). Opening and Filling Up Implementational and Ideological Spaces in Heritage Language Education. *Modern Language Journal*, 89 (4), 605-609. Hentet fra: [https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1362&context=gse\\_pubs](https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1362&context=gse_pubs)
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2006.00109.x>
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse*. London: Bloomsbury Academic.
- Manyak, S. (2004). What Did She Say? Translation in Primary-Grade English Immersion Class. *Multicultural Perspectives*. [https://doi.org/10.1207/S15327892mcp0601\\_3](https://doi.org/10.1207/S15327892mcp0601_3)
- Mahootian, S. (1993). *A null theory of code switching*. Doctoral dissertation, Northwestern University.
- Michaels, S. (2005). Can Intellectual Affordances of Working-Class Storytelling be Leveraged in School? *Human Development*, 48, 135-145.
- Palmborg, B. (2018). *Prata svenska!- Eller? Vad tycker lärare?* (Bacheloroppgave).



- Linnéuniversitetet, Fakulteten för konst och humaniora (FKH), Institutionen för svenska språket (SV). Hentet fra: <http://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1250715&dswid=4330>.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I (2011). *Læreren med forskerblikk- Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Roland, V. (2020). *Flerspråklighet som en ressurs i samfunnsfagundervisningen: Arbeid med oversatte tekster*. (Masteroppgave). Universitet i Oslo.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skovholt, K. og Veum, A. (2014). *Tekstanalyse- ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Soja, E.W. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagines Places*. Malden, MA og Oxford: Blackwell
- Sollid, H. (2019). Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet. *Målbryting 10*, 1-21. <https://doi.org/10.7557/17.4807>
- Torpsten, A. C. (2018). Translanguaging in a Swedish Multilingual Classroom. *Multicultural Perspectives*, 20 (2), (104-110). <https://doi.org/10.1080/15210960.2018.1447100>
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5.utgave) Bergen: Fagbokforlaget
- Opplæringsloven (2012). Forskrift til opplæringslova - Kapittel 2 og 3. Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=s%C3%A6rskilt%20spr%C3%A5koppl%C3%A6ring#KAPITTEL\\_3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=s%C3%A6rskilt%20spr%C3%A5koppl%C3%A6ring#KAPITTEL_3)
- Kunnskapsdepartementet (2008). Språk bygger broer. Meld. St. 23 (2007-2008). Hentet

fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/?ch=2>

Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). Humaniora i Norge. Meld. St. 25 (2016-2017). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20162017/id2545646/>

Universitetet i Oslo (2018). Flerspråklighet gir muligheter og utfordringer i skolen. Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/ils/om/aktuelt/aktuelle-saker/2018/konferanse-flerspraklighet-skolen.html>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan LK20: Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet (2020b). *Læreplan LK20: Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Å lære å lære*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/>

Utdanningsdirektoratet (2020c). *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge- videregående opplæring (NOR09-04)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor09-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv92>

Utdanningsdirektoratet (2020d). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv114?lang=nob>

Velasco, P. & García, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal*. doi:10.1080/15235882.2014.893270

Wei, L. (2011). Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43 (5), 1222-1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>

Wei, L. (2018a, 9. mai). Translanguaging and Code-Switching: what's the difference?

[Blogginnlegg]. Hentet fra: <https://blog.oup.com/2018/05/translanguaging-code-switching-difference/>

Wei, L. (2018b). *Translanguaging as a Practical Theory of Language*. Oxford University Press, 2017. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/320960187\\_Translanguaging\\_as\\_a\\_Practical\\_Theory\\_of\\_Language](https://www.researchgate.net/publication/320960187_Translanguaging_as_a_Practical_Theory_of_Language)

Williams, C. (2012). *The National Immersion Scheme Guidance for Teachers on Subject Language Threshold: Accelerating the Process of Reaching the Threshold*. *Storbritannia: The Welsh Language Board*. Hentet fra: [https://www.academia.edu/37435948/The\\_Welsh\\_Language\\_Board\\_The\\_National\\_Immersion\\_Scheme\\_Guidance\\_for\\_Teachers\\_on\\_Subject\\_Language\\_Threshold\\_Accelerating\\_the\\_process\\_of\\_reaching\\_the\\_threshold\\_Cen\\_Williams](https://www.academia.edu/37435948/The_Welsh_Language_Board_The_National_Immersion_Scheme_Guidance_for_Teachers_on_Subject_Language_Threshold_Accelerating_the_process_of_reaching_the_threshold_Cen_Williams)

Quist, P. & Jørgensen, J. N. (2008). *Crossing- negotiating social boundaries*. I Auer, P. & Wei, L. *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. De Gruyter, Inc.

Skrefsrud, T-A. (2015, 25. januar). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. *Utdanningsforskning*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/tilpasset-opplaring-i-det-flerkulturelle-klasserommet/>

Zimmerman, B. J. (1989) A social cognitive view of selv-regulated learning. I: *Journal of Educational Psychology*. 81(3), 329-339. Hentet fra <http://anitacrawley.net/Articles/ZimmermanSocCog.pdf>

Østberg, S., Ajnadzic, H., Bigestans, A., Gjøl, S.O., Kumar, R., Smith, P.P., Al-Raho, B., Bolinder, A., Grønvold, N.T., Labahå, B., Vederhus, H., Bakken, A., Borthen, P.d.P, Jagmann, H. & Arne R.O. 2010: *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (NOU 2010:7). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

Østby, Ø. A. (2020, 3.august). Skolen svikter elever som ikke mestrer

undervisningsspråket. *Utdanningsnytt*. Hentet fra:

[https://www.utdanningsnytt.no/andresprak-flerspraklig-undervisning/skolen-svikter-elever-som-ikke-mestrer-](https://www.utdanningsnytt.no/andresprak-flerspraklig-undervisning/skolen-svikter-elever-som-ikke-mestrer-undervisningsspraket/250326?fb_comment_id=3138564659597275_31425708125299)

[undervisningsspraket/250326?fb\\_comment\\_id=3138564659597275\\_31425708125299](https://www.utdanningsnytt.no/andresprak-flerspraklig-undervisning/skolen-svikter-elever-som-ikke-mestrer-undervisningsspraket/250326?fb_comment_id=3138564659597275_31425708125299)

93

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Relevans for virket som lærer

Vedlegg 2: Tematisk intervjuguide

Vedlegg 3: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Godkjennelse og kvittering fra Norsk senter for forskningsdata

## **Vedlegg 1: Relevans for virket som lærer**

Gjennom arbeidet med avhandlingen har jeg fått muligheten til å gå i dybden i et norskfaglig emne som jeg interesserer meg særlig for. I arbeidet har jeg utviklet en bredere kompetanse i undervisning for minoritetsspråklige elever i norsk skole. Dette har jeg fått både gjennom et dypdykk i teorien, samtidig som jeg har blitt inspirert av de ulike lærerne jeg har intervjuet i forbindelse med avhandlingen. Gjennom lesningen av relevant litteratur, refleksjon og vurdering over tematikken besitter jeg kunnskap som har overføringsverdi til mitt virke i skolen.

Videre ønsker jeg også å påpeke at denne avhandlingen sentrerer seg rundt norsk som andrespråk. Likevel vil teorien om transspråking være relevant også for elever som ikke har norsk som andrespråk, og dermed også relevant for lærere som ikke underviser i norsk som andrespråk. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom Haukås (2018a) som ser transspråking i lys av undervisning i fremmedspråk, og poengterer at transspråking både er en didaktikk gjennom å bruke den samlede språkkompetansen sin til å lære, samtidig som at eleven benytter transspråking som handling gjennom strategisk å bruke deler av det samlede språklige repertoaret for å gjøre seg forstått i kommunikasjon. Videre vektlegger teorien at alle har et transsemiotisk system som innebærer alle meningsskapende tegn, alt fra språklige ressurser til semiotiske ressurser (García & Wei, 2019). Dermed er det ikke slik at et transsemiotisk system kun er gjeldende for minoritetsspråklige elever, men for alle elever i skolen (Haukås, 2018a; García & Wei, 2019). Derfor vil ikke denne avhandlingen kun være relevant i opplæringen av norsk som andrespråk, men også være aktuell for ordinær undervisning i flere fag.

Læreplan i norsk for VG1 studieforberedende program legger blant annet opp til at elevene skal: "sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendringer" (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Samtidig vektlegger teorien om transspråking at elevene skal utvikle en selvregulerende kompetanse, noe som kommer til uttrykk i ny overordnet del (LK20) gjennom "å lære å lære" som et av prinsippene for læring, utvikling og dannelse (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 11). Teorien om transspråking legger opp til "å lære å lære" gjennom å legge til rette for at elevene reflekterer over de transspråkingsstrategiene de benytter i andrespråkopplæringen.

## Vedlegg 2: Tematisk intervjuguide

Tema	Forskningsspørsmål	Spørsmål
Innledning	<p>Skape relasjon/tillit til intervjuobjektet -&gt; bedre forutsetning for å få ut sensitiv og fruktbar informasjon</p> <p>Presentere forskningsprosjektet</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Løs prat</li> <li>➔ Presentere meg selv med kontaktinformasjon</li> <li>➔ Informere om intervjuobjektets retningslinjer. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Opptaker</li> <li>➤ Anonymitet/konfidensialitet</li> <li>➤ Lagring/oppbevaring</li> <li>➤ Rett til å trekke seg</li> <li>➤ Bruksområde</li> </ul> </li> </ul> <p>Start opptaker</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Tydeliggjøre hva prosjektet handler om, hensikt, tema, problemstilling</li> <li>➔ Ikke noe riktige og gale svar</li> </ul>
Bakgrunn	Lærerens bakgrunn	<p><b>Nå starter intervjuet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Hvilken utdanningsbakgrunn har du?</li> <li>➔ Hvor lenge har du undervist i skolen, og hvor lenge har du undervist i norsk som andrespråk?</li> <li>➔ Kan du si noe om hvordan dere organiserer andrespråksopplæringen på skolen hvor du jobber?</li> </ul>
Transspråklig pedagogikk	Transsemiotisk system	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Hva er din oppfatning av å bruke morsmålet og andre språk i opplæringen av norsk?</li> <li>➤ Hva er din forståelse av ”transspråking” som begrep?</li> </ul>

Elevstyrt transspråking	Lærernes oppfatninger av at elevene bruker strategier i opplæringen	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Liker elevene å benytte morsmålet i opplæringen?</li> <li>➤ Opplever du at elevene oversetter fra morsmålet til norsk, og motsatt?</li> <li>➤ Bruker elevene noen andre strategier i opplæringen? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Evt. eks: Snakke med sidemann, skrive på morsmålet, ordbok, bilder, konkrete, lager PP, snakker høyt for seg selv, tegner osv.?</li> </ul> </li> <li>➤ Opplever du elevene som selvstendige når det kommer til hvilke strategier de bruker for læring i undervisning, eller må du legge tydelige føringer for hvordan de skal arbeide med stoffet?</li> <li>➤ Bruker elevene tid på å reflektere over strategier de benytter i opplæringen? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ I så fall hvordan legger du opp til det?</li> </ul> </li> <li>➤ Presenterer du noen strategier som elevene kan bruke i undervisningen for å lære seg norsk og forstå det de jobber med? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvorfor/hvorfor ikke?</li> <li>○ Differensierer du? I så fall hvordan?</li> </ul> </li> </ul>
Avhengig transspråking	Støtte og utvidelse	
Uavhengig transspråking	Forsterke	
Selvregulert kompetanse		
Lærerstyrt transspråking	Lærerens bruk av transspråking i planlegging og gjennomføring av undervisning	



		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Hvordan legger du til rette for at elevene skal lære norsk som andrespråk?</li> <li>➤ Kan du skissere det du mener er en optimal undervisningsøkt i andrespråksopplæring?</li> </ul>
Avslutning	<p>Oppsummering</p> <p>Takknemlighet</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Er det noe du har lyst til å si som du ikke har fått sagt?</li> <li>➤ Eksempelvis noen konkrete eksempler fra din undervisningspraksis som kan illustrere det vi har snakket om?</li> <li>➤ Var det noen spørsmål du følte du ikke fikk svart fullstendig på?</li> </ul> <p>Takke for intervjuet</p> <p>Stopp opptaker</p>

## **Vedlegg 3: Samtykkeerklæringsskjema**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet** ***”Transspråking i klasserommet”?***

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere bruker transspråking i opplæringen av norsk som andrespråk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Denne studien vil undersøke hvilke transspråkingsstrategier som læreren legger opp til i undervisning, og hvilke opplevelser og erfaringer læreren har med de ulike strategiene. I den forbindelse er det interessant å undersøke om lærerne opplever at elevene er selvregulerte i arbeidet med transspråkingsstrategier. En transspråkingsstrategi er en læringsstrategi som eleven benytter for å lære. Strategiene legger opp til å la elevene bruke alle sine språklige ressurser i opplæringen av andrespråket. Dette innebærer blant annet at eleven kan benytte alle språk i opplæringen av målspråket (norsk), men også alle tilgjengelige ressurser for å kommunisere, slik som mimikk, emojis, bilder, multimedieprosjekter som PP, Sway og liknende.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Høgskolen i Østfold* er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalgskriteriene til prosjektet baserer seg på kjennskap og erfaring med transspråking i klasserommet, og at du arbeider eller har arbeidet med minoritetsspråklige elever.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakelse i denne studien innebærer et intervju som varer i ca. 30-45 minutter, hvor det kun er undertegnede som vil være tilstede (med mindre deltaker ønsker annet). Vi vil ha en samtale rundt dine erfaringer med transspråking i klasserommet, herunder forstått som dine

erfaringer med å legge opp undervisning for minoritetsspråklige elever. Jeg vil også be deg om å gi noen opplysninger om deg selv i intervjuet. Det vil være opplysninger om utdanning, arbeidserfaring og hvordan særskilt norskopplæring og evt. annen andrespråksopplæring organiseres på din skole/institusjon. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Deltaker står fritt til å bestemme tid og sted for intervjuet innenfor perioden oktober-desember 2020.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Deltakernes virkelige navn vil bli byttet ut med pseudonymer for å ivareta deltakerens krav på anonymitet.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Underveis i studien vil prosjektdeltakerne gis fiktive navn, som kun kan identifiseres ved hjelp av en koblingsnøkkel. Koblingsnøkkelen vil kun være tilgjengelig for undertegnede og veileder, og vil bli oppbevart som en separat fil med passordbeskyttelse. Ved prosjektets slutt i juni 2021 vil koblingsnøkkelen og lydopptakene bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

*Høgskolen i Østfold ved Anne Maren Nohr Moth, [ammoth@hiof.no](mailto:ammoth@hiof.no) og veileder Åshild Sjøfteland [ashild.softeland@hiof.no](mailto:ashild.softeland@hiof.no)*

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Åshild Sjøfteland*

(Veileder)

*Anne Maren Nohr Moth*

(Forsker/Student)

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i dybdeintervju
- ☐ at Anne Maren Nohr Moth og Åshild Sjøfteland (student, forsker og veileder) kan gi opplysninger om meg til prosjektet
- ☐ at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til juni 2021

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Godkjenning og kvittering fra Norsk senter for forskningsdata

8.2.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Transspråking i klasserommet

#### Referansenummer

272857

#### Registrert

17.09.2020 av Anne Maren Nohr Moth - anne.m.moth@hiof.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Avdeling for lærerutdanning

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Åshild Sjøfteland, ashild.softeland@hiof.no, tlf: 4769608351

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Anne Maren Nohr Moth, ammoth@hiof.no, tlf: 45463249

#### Prosjektperiode

21.09.2020 - 01.06.2021

#### Status

08.02.2021 - Vurdert

#### Vurdering (2)

---

##### 08.02.2021 - Vurdert

Vi registrerer at det er gjort endringer i intervjuguiden. Student har imidlertid bekreftet at det kun er justeringer av formuleringene. Det er ikke innhentet andre opplysninger enn det som var planlagt og vurdert fra vår side. Endringen innebærer derfor ikke behov for ny vurdering.

##### 23.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.09.2020. Behandlingen kan starte.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f63b197-cf1f-400a-8392-7e50630e6892>

1/3

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)